

Primera Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado

Doctorado en Educación
UNAHUR

6 de septiembre
de 2023

Doctorado en Educación UNAHUR

Primera Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado / Compilación de Nancy Ganz.
- 1a ed - Villa Tesei : Universidad Nacional de Hurlingham, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46875-8-6

1. Proyectos de Investigación. 2. Carreras de Posgrado. 3. Educación Superior. I. Ganz, Nancy,
comp. II. Título.

CDD 378.007

1ª edición, Junio de 2024

© 2024, Universidad Nacional de Hurlingham, Vergara 2222, Villa Tesei,
provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ).

www.unahur.com.ar



Rector: Jaime Perczyk

Vicerrector: Walter Wallach:

Directora Instituto de Educación: Cristina Magno

Directora Doctorado en Educación: Nancy Ganz

ISBN 978-987-46875-8-6

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la universidad.

Primera Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado

Doctorado en Educación
UNAHUR

6 de septiembre
de 2023

Comité Organizador

- Mg. Cristina Magno
- Dra. Nancy Ganz
- Dr. Darío Arevalos
- Dr. Ezequiel Szapu
- Dr. Sebastián Fuentes
- Dra. Lucila Dallaglio

Comité Académico

- Dr. Martín Califa
- Lic. Cecilia Cerrotta
- Mg. Graciela Chemello
- Dr. Santiago Duarte
- Dra. Mara Glozman
- Dra. Julia Hermida
- Dra. Virginia Jaichenco
- Dr. Iván Orbuch
- Dra. Claudia Torre

Autores/as

- Osvaldo Guido Cipolloni
- Diego Adrián González
- Miriam Rocío Valdez
- Adriana Fernández Souto
- Laura Granda
- María del Rosario Pellegrino
- Mauro Fernando Nicodemo
- Mariana Lavari
- Vanesa Depaoli
- Julieta Simari
- Pamela Norma Texeira Soria
- Patricia C. Navarro Müller



Presentación

Esta publicación recopila los trabajos finales del Taller Proyectos de Tesis¹ de la primera cohorte de estudiantes de Doctorado en Educación iniciado en 2023. Fueron parte de la 1ra Jornada de presentación de Proyectos de Doctorado – UNAHUR realizada el 6 de septiembre de 2023².

Esta actividad académica de intercambio entre las y los investigadores noveles y expertos de la universidad responde a uno de los objetivos del Programa de Doctorado consistente en contribuir a la profesionalización de la investigación educativa en la región, por medio de una propuesta pedagógica integral y tutorial que asegura la formación en los códigos, prácticas y el oficio de investigador/a.

En febrero de 2023 contamos con la participación de investigadores de la universidad en el marco de un encuentro con profesores /as Investigadores/as del Instituto de Educación, quienes presentaron sus proyectos en curso. Continuando con estas acciones de intercambio, en esta primera jornada los y las doctorandos realizaron sus exposiciones que fueron leídas y comentadas por los y las profesores/as – investigadores/as.

Destacamos que el oficio del/a investigador/a se construye a partir del trabajo articulado entre directores de tesis, profesores de los seminarios e investigadores formados. En este sentido, la Jornada de presentación de Proyectos de Doctorado fue un paso más dentro de las actividades académicas para avanzar hacia ese modelo de formación.

La Jornada estuvo organizada en mesas de trabajo simultáneas que contaban con un/a coordinador/a y un/a comentarista experta/o realizaba comentarios y devoluciones constructivas con el objeto de contribuir a las y los estudiantes de doctorado a que puedan revisar, reflexionar y ampliar sus perspectivas de análisis y marcos de referencia para seguir construyendo sus trabajos de investigación. Finalmente, cada mesa habilitaba un espacio de intercambio entre sus participantes para la formulación de preguntas y comentarios entre todos los integrantes de la mesa.

El índice recupera la organización del trabajo organizado en cada una de las mesas y agradecemos a la Universidad la posibilidad de contar con esta primera publicación de los trabajos de sus doctorandos.

1 Asignatura que corresponde al primer año de cursada, en la cual las y los estudiantes definen su tema de investigación.

2 Los trabajos se publican respetando los criterios de citación propuestos por las y los autores.

Índice

EJE 1: Trayectorias

Educación superior y Pueblos indígenas: el acceso y trayectoria de las personas pertenecientes a pueblos indígenas en la zona de influencia de las Universidades de la región noroeste del conurbano bonaerense y la creación de espacios y políticas en pos de sus derechos educativos.

- Osvaldo Guido Cipolloni 9

Trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados del nivel secundario de escuelas públicas en el distrito de Hurlingham. La incidencia de la pandemia del covid-19.

- Diego Adrián González 29

La desigualdad de género en el binomio educación y trabajo. Un estudio en el conurbano bonaerense.

- Miriam Rocío Valdez 51
-

EJE 2: Curriculum, Didácticas, Cultura y Escuela

Propuestas de enseñanza y concepto de ambiente en docentes de escuela secundaria de la región VII de provincia de Buenos Aires (2021-2024).

- Adriana Fernández Souto 69

La articulación entre el nivel primario y secundario en el área de ciencias naturales, una deuda con la formación científica de los estudiantes.

- Lic. Laura Granda 87

Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje.

- María del Rosario Pellegrino 104

La articulación de mecanismos sintácticos y semánticos en la resolución de ecuaciones y las dificultades de los estudiantes de Nivel Secundario: relaciones posibles.

- Mauro Fernando Nicodemo 120

EJE 3: Escuela secundaria, Formación docente

Formación docente en ESI y su incidencia en las prácticas de enseñanza del nivel secundario.

- Mariana Lavari.....138

Enseñanza de geografía en la escuela secundaria. El caso de los docentes noveles formados en el Diseño Curricular vigente entre los años 1999-2022.

- Vanesa Depaoli156

Docentes co-formadoras en el 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria. Un estudio de caso en un ISFD de la Provincia de Buenos Aires.

- Julieta Simari.....173

EJE 4: Educación superior

Las prácticas de vinculación como instrumento para fortalecer la pertinencia social en cuatro universidades públicas de la Argentina durante el periodo 2015-2022.

- Pamela Norma Texeira Soria.....196

Transformación de Enfoques de Aprendizaje a través de la Modalidad Blended Learning: Un análisis desde las Teorías del Aprendizaje y la Tecnología Educativa.

- Patricia C. Navarro Müller217

EJE 1: TRAYECTORIAS



Educación superior y Pueblos indígenas: el acceso y trayectoria de las personas pertenecientes a pueblos indígenas en la zona de influencia de las Universidades de la región noroeste del conurbano bonaerense y la creación de espacios y políticas en pos de sus derechos educativos.

Oswaldo Guido Cipolloni

✉ ocipol@gmail.com

Introducción

El derecho a la educación de las y los estudiantes indígenas en la Argentina, ha tenido un derrotero que se refleja en la normativa de diferentes épocas de la historia educativa nacional. Más de un siglo de resistencias, dictaduras, de recuperación del estado de derecho, avances en las concepciones de los derechos humanos, de restitución y ampliación de derechos sociales, políticos, culturales, de género, han significado avances en el reconocimiento de los derechos identitarios, territoriales y jurídicos de los pueblos originarios en la Argentina.

Este desarrollo jurídico-normativo ha permitido avanzar en el camino hacia la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en los niveles obligatorios del sistema educativo, sin embargo, el acceso, así como la permanencia y egreso de los/as jóvenes, adultas y adultos indígenas a los estudios superiores y/o universitarios, continúa siendo una deuda pendiente del Estado y las políticas educativas del nivel superior.

Los estudios consultados recomiendan tomar en cuenta las experiencias escolares que construyen estos sujetos en la escuela secundaria. Al respecto, encontramos investigaciones sobre la condición juvenil e indígena que permitieron identificar dinámicas que se generan en estos contextos a partir de la obligatoriedad de nivel secundario (Sulca, 2019).

A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, se constata la expansión de la educación secundaria --históricamente selectiva y elitista-- a sectores históricamente excluidos. Esta legislación significó un desafío de carácter institucional y pedagógico, ya que el incremento de la escolarización convive con múltiples desigualdades socioeconómicas y socioculturales (Kaplan & Piovani, 2018).

Por su parte, la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521/95) no tiene precisiones sobre las definiciones dispuestas en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional, que reconocen la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, y garantizan el respeto por su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural,

EJE 1: TRAYECTORIAS

al tiempo que determina dar cumplimiento a los tratados internacionales que reconocen derechos a estos pueblos.

Este vacío legal impacta sobre las trayectorias de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, que están atravesadas por rasgos que se comparten; como la exclusión, el racismo y la violencia, donde la vivencia de “un ellas/os y un nosotros/as” subyacen en las aulas, casi en silencio, bajo sospecha, ante lo cual surgen formas donde reconocerse indígena implica exponer el cuerpo y la subjetividad para resistir la estigmatización (Guaymas, 2021).

Si bien el país es uno de los más avanzados del mundo en materia de legislación y políticas de Derechos Humanos, también es uno de los solo ocho países latinoamericanos que aún no cuenta con políticas públicas orientadas a asegurar el acceso a educación superior de personas indígenas y afrodescendientes (Mato, coord., 2018).

Existe una vasta producción académica que da cuenta de las desigualdades estructurales que persisten con y en la escuela secundaria (Kessler, 2002; Dussel, 2004; Tenti Fanfani, 2007; Kaplan, 2008) aunque la desigualdad escolar en relación a los pueblos indígenas no tiene el mismo desarrollo (Sulca, 2019).

Las investigaciones que se ocupan de este tema dan cuenta de la matriz --no siempre visible-- de la desigualdad que atraviesan las y los jóvenes y adultas y adultos indígenas, negándoles derechos colectivos de inclusión para una ciudadanía democrática y para su realización personal.

De la Cruz y Heredia (2017) dan cuenta de que uno de los factores centrales de la deserción de los y las estudiantes indígenas del nivel secundario está vinculado con diversas formas de discriminación que sufren. A esto, suman las condiciones laborales de los docentes influyen en los procesos de enseñanza, ya que estas conducen a problemas de ausentismo, conflictos salariales, alta rotación, zonas visualizadas como de difícil acceso o llegada, desconocimiento de la lengua y cultura de los estudiantes y sus comunidades de procedencia.

A su vez señalan la falta de apoyo en las tareas escolares en un contexto familiar de bajos niveles de escolaridad y la dificultad de construir vínculos significativos con sus pares en el espacio escolar, que muchas veces desencadena en el abandono de la escuela. Si a esto se suma que -en muchos casos- son hablantes de una lengua indígena, institucionalmente excluida, la probabilidad de abandonar es aún mayor.

Las prácticas, las expectativas y los dilemas de estos sujetos indígenas experimentan en su tránsito por el nivel superior se han visto impactadas por diversas políticas universitarias de inclusión que, en las últimas décadas han permitido el surgimiento de una condición juvenil indígena que se crea a partir de su escolarización y se visibiliza --en su especificidad-- por su presencia en las áreas periurbanas de las grandes ciudades donde se encuentran los centros académicos (Ossola et al. 2019).

En el contexto latinoamericano, en lo que va de este siglo, se han creado un número significativo de universidades y otras instituciones de educación superior (IES) con diferentes denominaciones, vinculadas a los pueblos indígenas y/o cuyas propuestas asumen un enfoque de interculturalidad (Mato, 2015, p.1).

En el escenario nacional, una primera mirada sobre el panorama de los programas universitarios, nos muestra un conjunto de experiencias de inclusión, mediante el otorgamiento de becas, así como de programas situados en contextos de alta concentración de población

EJE 1: TRAYECTORIAS

originaria y donde ciertos rasgos de sus conocimientos son considerados en las propuestas formativas (Guaymas & Cachambi, 2021).

Según el censo (INDEC, 2010) en la Argentina habitan 955.032 personas que se reconocen como pertenecientes o descendientes de un pueblo indígena, de las cuales, 299.311 están en la provincia de Buenos Aires. Si tomamos solo 24 distritos del conurbano bonaerense, la suma da 186.640 personas, que contrastadas con las provincias consideradas como las de mayor presencia de esta población, como Salta (79.204), Chaco (41.304) y Jujuy (52.545) juntas que es de 173.053 personas.

Es decir que el conurbano bonaerense resulta ser una de las regiones de mayor diversidad étnica y cultural del país, que interpelan las políticas educativas --que hemos analizado en la tesis de maestría (Cipolloni, 2023)-- y que, en este nuevo desafío, nos proponemos abordar, sobre la situación y dificultades de acceso y trayectoria de las y los jóvenes, adultas y adultos indígenas al nivel de educación superior.

Tema de investigación

El tema de esta investigación se ubica en los estudios que abordan la compleja relación de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas y la educación superior en las universidades públicas denominadas del bicentenario. Procura relevar y analizar las vicisitudes que atraviesan estos sujetos y las condiciones generadas por las Universidades para hacer posible su acceso, trayectoria y graduación, dentro de su zona de influencia en el noroeste del conurbano bonaerense.

Problema de investigación

En este trabajo indagamos las principales dificultades y obstáculos que atraviesan las personas pertenecientes a los pueblos indígenas de la región noroeste del conurbano bonaerense, en sus aspiraciones educativas para llegar, estar y salir airoso de su experiencia educativa en el nivel superior. Los problemas que se producen entre sus condiciones sociales, sus necesidades y expectativas y las posibilidades que las jóvenes universidades brindan en sus programas de formación, investigación y extensión.

Estudiamos las políticas de inclusión de estas universidades y cómo contemplan las realidades de estos sujetos, trayectorias educativas, así como, la construcción de espacios interculturales, que consideren sus identidades y derechos que lo hagan posible. Este análisis se circunscribe a las universidades de la región noroeste del conurbano bonaerense.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las dificultades observables en las trayectorias educativas de las y los jóvenes y adultas y adultos que se reconocen como indígenas para el acceso, permanencia y graduación en las universidades del conurbano noroeste bonaerense?

EJE 1: TRAYECTORIAS

¿Cuál es el recorrido escolar del que provienen las y los jóvenes y adultas y adultos indígenas del conurbano y cómo operan en relación con sus expectativas y posibilidades para ingresar a las Universidades de su contexto geográfico?

¿Qué recursos institucionales encuentran los sujetos indígenas para encarar las dificultades?, ¿para qué les sirven y para qué no? Y ¿cuáles les harían falta para asegurar resultados satisfactorios?

¿Qué voces se expresan desde las organizaciones comunitarias indígenas respecto a la situación de las y los jóvenes, adultas y adultos de sus comunidades sobre su derecho a la educación universitaria, que interlocuciones crean y si se sostienen en el tiempo?

¿Qué datos consideran e información relevan las Universidades del conurbano noroeste bonaerense para visibilizar y observar los problemas y necesidades de las y los estudiantes o aspirantes indígenas a ingresar y permanecer en sus programas, en la zona de influencia de su contexto sociodemográfico?

¿Cuál es el enfoque y tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística –si la hubiere– de los programas y políticas de las universidades del conurbano bonaerense?

¿Qué rescucios encontramos en las universidades del noroeste del conurbano bonaerense para la construcción de alternativas que desplieguen programas de acceso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas en sus aulas y proyectos?

¿Cuáles son los principales aportes de las experiencias de otras universidades del país y de la región que enriquezcan el conocimiento de este campo problemático en estos contextos?

Antecedentes

Hemos ordenado los antecedentes en tres partes, una primera mirada con un panorama de los programas y experiencias a nivel regional de América Latina y el Caribe, una segunda sobre estudios desarrollados en la Argentina y un tercero, respecto de los marcos normativos existentes, sus avances y asignaturas pendientes.

Distintas fuentes consultadas dan cuenta de una gran cantidad de experiencias y estudios en la región, como el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (UNESCO que a través de cuatro libros colectivos coordinador por Daniel Mato ofreció un relevamiento de distintos tipos de programas vinculados a pueblos indígenas en la región (Mato coord. 2008, 2009^a, 2009^b, 2012). En ellos, como en publicaciones posteriores, Mato destaca la relevancia de dos problemas centrales, “el acceso y la permanencia” (Mato, 2016, p. 223).

Entre estos tipos de programas destacan, los *Programas de inclusión de individuos indígenas como estudiantes* en universidades y otras IES convencionales, caracterizados como programas de inclusión de individuos, también los *Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creadas por universidades y otras IES convencionales*, proyecto de docencia, investigación y/o vinculación social con participación de comunidades de pueblos originarios.

El mismo estudio, da cuenta de otros programas caracterizados como de *Colaboración intercultural entre universidades u otras IES y organizaciones indígenas*, en co ejecuciones

EJE 1: TRAYECTORIAS

orientadas a responder a propuestas de formación y *Experiencias de colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior* (Mato, 2015).

Dentro de los estudios que hemos relevado como antecedentes para este trabajo, encontramos a su vez, algunos de larga data, como los estudios de López con Moya y Hammel (2009), los de Dietz (2012) respecto a las experiencias de las universidades interculturales en México, donde da cuenta de sus logros y retos de lo que denomina como un nuevo sub-sistema de educación superior.

Para ampliar la mirada regional consideramos los trabajos de Antileo (2022), que analiza las Instituciones de Educación superior interculturales e indígenas en América Latina, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO de Santiago de Chile, así como el trabajo de Olivera Rodríguez (2016); sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas en la región, en lo atinente a contextos y experiencias y, Yasmani Santana Colin (2015) que aborda el campo de análisis de experiencias, tensiones y retos de la Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina.

También incluimos los trabajos de Choque Quispe (2012) sobre Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes en Bolivia, los de De Souza Lima (2012) sobre Caminos hacia la educación superior; los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile y Casillas Muñoz (2006) sobre la Universidad Intercultural Modelo Educativo de México, y por último, a modo de ejemplo, consideramos el trabajo de Navarrete (2011) en relación con programas de becas de inclusión social, específicamente sobre el programa internacional de becas para indígenas.

Esos antecedentes nos brindan un panorama del tipo de programas existentes en la región vinculados al lugar en las agendas internacionales y de las fundaciones internacionales como de iniciativas de los Estados y organizaciones intergubernamentales con respecto a la cuestión abordada en este trabajo, a modo de marco contextual que nos brinda múltiples elementos para su análisis y comprensión.

En el contexto de la Argentina, consideramos, a su vez, por su actualidad y pertinencia los trabajos de Ossola y Hecht (2016) en su *Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí*, así como las investigaciones referidas a Ossola, Mancinelli, Aliata y Hecht (2019) *Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta*; y Hecht (2016) *Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata*. en la colección de cuadernillos Pueblos Indígenas en la Argentina. *Historias, lenguas, culturas y educación* del Ministerio de Educación nacional.

Estos trabajos nos brindan una comprensión de las trayectorias de las y los estudiantes indígenas en diferentes contextos de la Argentina, sus experiencias escolares en el nivel de su educación secundaria, y sus vicisitudes para el acceso al nivel superior universitario. También nos brindan valiosos antecedentes de entrevistas a estudiantes indígenas del contexto que nos convoca, como el conurbano bonaerense.

También, dentro del contexto de la Argentina existen distintos antecedentes de programas de inclusión de estudiantes indígenas en el nivel superior, en los cuales, un grupo de universidades nacionales han abierto sus puertas a estudiantes indígenas y han comenzado a trabajar en la implementación de programas que se proponen generar condiciones para

EJE 1: TRAYECTORIAS

el acceso y la permanencia de los/as mismas y promueven procesos de interculturalidad y puesta en valor de la diversidad y el diálogo de culturas.

La Universidad Nacional de Cuyo, desde 2003, ejecuta un programa de becas integrales que se suma a un curso de nivelación de un año de duración y el acompañamiento de tutores destinados a jóvenes provenientes de las comunidades Huarpe (Fernández Vavrik, 2014). La Universidad Nacional de Salta creó la carrera de pregrado de Enfermería Universitaria de la Universidad Nacional de Salta, sede Regional Tartagal, con extensión a Santa Victoria¹.

La Universidad Nacional de Santiago del Estero creó la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe (2007) en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud donde, según informan en los fundamentos del programa, existen alrededor de 160.000 hablantes del *quichua*², y la necesidad de hacer efectivo el respeto, la promoción y la valoración de la pluralidad lingüístico-cultural, en la definición, diseño y ejecución de las políticas lingüístico-culturales y educativas.

La Universidad Nacional del Rosario tiene el Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios, que desde 2012 se propuso como objetivo, establecer y planificar un programa que “afiance la participación de los jóvenes originarios en el marco universitario” y aproveche las Becas para Estudiantes de Pueblos Originarios³.

La Universidad Nacional del Nordeste posee el programa “Pueblos Indígenas” que se propone generar las condiciones para resguardar el protagonismo de los pueblos indígenas, de modo de garantizar la adecuada comprensión de sus necesidades y expectativas, con el objeto de promover procesos de interculturalidad y la puesta en valor de la diversidad y el diálogo entre culturas (Rosso, 2016).

Loncón e Ivanoff reseñan el surgimiento y las actividades que desarrollan desde la Cátedra Libre de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina, las cuales están orientadas a visibilizar y acompañar las luchas del pueblo mapuche, en particular las vinculadas al territorio. En tanto, Rodríguez de Anca y Valdés (UN Comahue, Argentina), presentan la experiencia del Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) desde donde ha promovido la instalación de la interculturalidad en los procesos educativos y el apoyo a la elaboración de mapeos culturales participativos en Neuquén⁴.

En los últimos años, algunas organizaciones indígenas, en alianza con sectores académicos, han planteado la necesidad de crear instituciones de Educación superior (IES) interculturales. Así, el 2013, se presentaron dos iniciativas de ley a la Cámara de Diputados. La primera estaba dirigida a la creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas (UNIFI), y un segundo proyecto de ley está dirigido a la creación de la Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina en el Chaco (Guaymas, 2017).

Estos antecedentes, que dan cuenta de estudios, experiencias e iniciativas no es exhaustiva, se propone dar cuenta de la vasta y rica producción, así como, las variadas fuentes

1 <http://fsalud.unsa.edu.ar/salud/index.php/carreras/enfermeria>

2 <https://www.carreras.fhu.unse.edu.ar/tecnicatura-superior-universitaria-en-educacion-intercultural-bilingue-con-mencion-en-lengua-quichua/>

3 <https://fapyd.unr.edu.ar/programa-intercultural-para-estudiantes-de-pueblos-originarios/>

4 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/12559/27834>

EJE 1: TRAYECTORIAS

y abordajes existentes en la materia, los cuales serán profundizados en el desarrollo del trabajo de investigación.

En tercer lugar, y para terminar este acápite, haremos un repaso del estado de situación del marco normativo de la cuestión en la Argentina, como antecedente de los hitos que mercean los grados de acuerdo de la sociedad expresado en estas normas, y su inclusión en las agendas de las políticas educativas como respuesta a la situación socialmente problematizada y sus presencias y ausencias en la materia.

El inciso 17 del artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina (1994) reconoce la preexistencia de los Pueblos Indígenas, garantiza su identidad y el derecho a una educación intercultural bilingüe; y asegura la participación indígena en los asuntos que los afecten. Por ello, el artículo 17 podría sustentar iniciativas de educación superior intercultural. Y la Ley de Educación Nacional (2006) crea la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe como transversal a los niveles de la educación obligatoria.

En 2015 se promulgó la Ley No 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, que por medio de su Art. 2, garantiza “la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran” (inciso a) ... políticas de inclusión “que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales” (inciso c).

En la ley de educación superior no hay prescripción legal que sustente la interculturalidad en las universidades, aun cuando este país sea reconocido por sus transformaciones legales pluralistas (Yrygoyen, 2004).

Como vemos, existen trabajos que abordan la cuestión de la exclusión, denuncian el racismo y dan cuenta de las dificultades de acceso, permanencia y egreso, de los y las estudiantes indígenas en el nivel superior.

En función de ello, nos proponemos indagar esta compleja relación entre las dificultades para el ejercicio de derechos de los sujetos concernidos, el posicionamiento de las organizaciones territoriales indígenas, así como el análisis de los programas y políticas universitarias que promuevan la generación de espacios interculturales en las instituciones de educación superior universitarias en las dos primeras décadas del siglo XXI.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Identificar, describir y analizar las dificultades que especialmente afectan a las personas de la región noroeste del conurbano bonaerense que se auto reconocen como indígenas, para acceder y cursar estudios universitarios y la generación de espacios y políticas que, desde su creación, han establecido las nuevas Universidades de la misma región para hacer posible sus derechos educativos.

Objetivos específicos

Analizar las políticas y programas de formación, investigación y/o extensión de las universidades relacionadas con la atención de la diversidad étnica, cultural y lingüística de la

EJE 1: TRAYECTORIAS

población de la región noroeste del conurbano bonaerense, como zona de influencia de las nuevas universidades UNAHUR, UNPAZ y UM⁵.

Caracterizar las estrategias institucionales de las universidades para identificar, visibilizar, comprender y contener la presencia y trayectorias de las y los sujetos indígenas, en diferentes espacios para hacer posible sus derechos educativos.

Identificar, describir y analizar los recursos institucionales que las Universidades de referencia han desarrollado para responder a las dificultades de las y los estudiantes indígenas y cuáles les harían falta para hacer posible su trayectoria académica.

Relevar, describir y analizar las dificultades específicas que atraviesan las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, tanto en su condición de estudiantes como aspirantes para acceder y cursar sus estudios universitarios del conurbano noroeste bonaerense.

Identificar, describir y analizar los recursos comunitarios puestos en juego para responder a la problemática de referencia, así como eventuales apoyos de grupos y organizaciones indígenas que fortalezcan las posibilidades de sostener su educación universitaria.

Comparar las particularidades de las políticas de las Universidades seleccionadas del noroeste del conurbano bonaerense –UNAHUR, UNPAZ y UM-- respecto a la creación de espacios interculturales para las y los jóvenes y adultas y adultos indígenas.

Identificar aportes que consideramos importantes del análisis de experiencias de otras instituciones de la región a las nuevas universidades indagadas en este estudio.

Marco teórico

El análisis de la situación de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas en la Argentina y las vicisitudes de su pleno ejercicio de derechos, en particular, sus derechos educativos, suponen una mirada en perspectiva histórica de larga data. Para ello, consideramos los aportes de López (2009) quien señala que los rasgos coloniales de la formación social latinoamericana hacen que persistan condiciones de inequidad y desigualdad, como se desprende, entre otros factores, de la falta de democracia y de participación social, el rezago educativo, la condición de pobreza extrema que marca a la población indígena.

Desde esta perspectiva, la cuestión de la diversidad cultural se viene discutiendo en las últimas dos décadas, en el seno de las sociedades latinoamericanas, no pocas veces cuestionando el carácter unitario y uniforme del Estado-nación. No obstante, bajo esta noción general de diversidad cultural existen configuraciones ideológicas diferenciadas que han dado lugar a distintas respuestas estatales y privadas respecto a la educación superior de los pueblos indígenas, al respecto nos valemos principalmente de los trabajos de López (2009), Dietz (2012) y Mato (2008, 2009, 2012, 2014, 2015, 2016, 2021).

Ante la diversidad cultural existen distintas posturas teóricas y políticas, que se debaten sobre todo entre la posición multiculturalista tomada del liberalismo anglosajón

⁵ Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de José C. Paz y Universidad de Moreno, que agrupamos en la región noroeste de conurbano bonaerense, o bien como su zona de influencia, dado que no todas pertenecen estrictamente a la misma región, pero todas están comprendidas en el cuadrante norte y oeste del conurbano de la provincia de Buenos Aires.

EJE 1: TRAYECTORIAS

contemporáneo (Kymlicka, 1996) y la tradición latinoamericanista que aboga por una interculturalidad en todo y para todos (López et al, 2009).

Esta constelación de ideas y procesos socioculturales configura el escenario en el cual emergen las propuestas universitarias de atención a los pueblos indígenas. De ahí que, en cada caso, sería necesario establecer una comprensión del significado político y pedagógico más profundo de la interculturalidad.

En este texto centramos la discusión en la relación entre pueblos indígenas y educación superior universitaria, en tanto las dificultades en las trayectorias de las y los jóvenes y adultas y adultos indígenas de acceso, permanencia y egreso en y de este nivel educativo, generan demandas por cambios profundos en las políticas y programas de las universidades y son resultado en muchos países de la región, del movimiento indígena organizado y de la interpelación a su condición educativa en contextos democráticos.

Una perspectiva intercultural de la educación superior debe atender de manera especial y prioritaria la cuestión indígena en tanto interpela el carácter mismo de nuestras sociedades y la historia de la construcción de nuestros Estados nacionales. Para este análisis nos valemos de los trabajos de López, Mato y Dietz. Con estos autores, abordaremos las intersecciones entre los estudios sobre Pueblos Indígenas, interculturalidad y educación.

En estas publicaciones se exponen los resultados de un análisis de los procesos por los que transitan las demandas o reivindicaciones indígenas por una educación superior de pertinencia y calidad. Además, abordan una tipología de los programas e instituciones en actual desarrollo y desde allí, presentan un balance crítico de los avances y limitaciones que experimenta el campo para concluir con un esbozo de recomendaciones que contribuyan a la formulación de esquemas orientadores de una educación superior intercultural pertinente y de calidad (Dietz, 2012, López, 2009, Mato, 2015) que son de gran utilidad al análisis de las experiencias del contexto que nos aboca en esta investigación, que se da en un área de población multiétnica característica de las periferias de las grandes ciudades latinoamericanas.

Por otra parte, para el análisis de mecanismos de gestión apropiados para el intercambio horizontal y la creación de redes universitarias en América Latina tomamos como referencia, los trabajos de López, Moya y Hammel (2009). Estas investigaciones formulan categorías de análisis que aporta una visión de articulaciones entramadas en redes que nos interesan para pensar las posibilidades entre las universidades de la región noroeste del conurbano bonaerense que tomamos como eje en este trabajo.

Una categoría fundamental para abordar la diversidad en nuestros contextos es el paradigma intercultural, que se propone como una mirada que contempla y permite pensar la diversidad como un hecho de la vida real, como parte inescindible de la condición humana, lo que supone desestimar a cualquier epistemología que pretenda erigirse en la forma única de construir conocimiento (Santos, 2009, p.59).

Para profundizar esta noción de interculturalidad nos basamos además de los trabajos de Dietz (2010) sobre multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación; la aproximación antropológica de Tubino (2005) donde plantea la interculturalidad crítica como proyecto ético político y, sobre la praxis de la interculturalidad en los estados latinoamericanos consideramos los trabajos de Díaz (2004) de la Universidad del Comahue y

EJE 1: TRAYECTORIAS

sus textos sobre la construcción de espacios interculturales y las diversidades ausentes en América Latina.

Otras fuentes que consideramos necesarias y pertinentes son aquellas planteadas por profesionales pertenecientes a diferentes pueblos originarios como el caso de Tuhiwai Smith (2016) quien propone una crítica y propuesta de descolonizar las metodologías de investigación con los pueblos indígenas, desde una mirada como intelectual maorí y profesora de Educación Indígena en la Universidad de Waikato en Hamilton, Nueva Zelanda.

En esta línea consideramos muy significativos los trabajos que dan cuenta de las perspectivas y miradas desde los propios jóvenes académicos indígenas, como los aportes de Guaymás y Chacoma (2021) quienes han compilado un conjunto de artículos de intelectuales indígenas que han atravesado la experiencia de educación superior, aportan una rica mirada sobre sus propias experiencias y proponen la construcción de una cartografía de comprensión de las realidades juveniles indígenas en la Argentina.

Complementariamente con lo anterior, nos brindan elementos de singular importancia los trabajos que abordan las trayectorias educativas, en términos generales, contamos con los aportes de Terigi (2007), y más específicamente sobre los casos de las trayectorias de estudiantes indígenas en el nivel superior, consideramos los trabajos de Ossola y Rodríguez (2022) así como --en la misma línea-- los aportes de Ames, Rockwell y Erniz (2020) y los trabajos de Núñez (2017) desde la Universidad Nacional de Misiones.

También contamos con los trabajos de Hecht y Ossola (2016) para el análisis de las situaciones educativas en el nivel superior de jóvenes qom y wichí en la Argentina. Estas autoras, señalan que la desigualdad social y la exclusión lingüística y cultural dificultan el tránsito de estos pueblos indígenas por las instituciones escolares, haciendo que la brecha educativa con el resto de la población total de Argentina sea aún muy pronunciada.

Estos trabajos --fundamentalmente-- aportan un análisis de los motivos que explican la deserción escolar de jóvenes indígenas, así como se enuncian las trabas y escollos que interrumpieron su paso por las aulas, el sentimiento de ajenidad frente de los contenidos escolares --principalmente en la universidad-- y el español como barrera comunicativa.

Otra dimensión insoslayable en el abordaje de este tema de investigación se refiere a los problemas que acarrear las distintas formas de racismo y discriminación racial que afectan a las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, que no solo tienen siglos produciendo efectos acumulativos, sino que, aunque transformadas, continúan reproduciéndose y han sido "naturalizadas" (INADI, 2014; Mato, 2020a; ONU, 2012; 2017).

Los estudios mencionados y una publicación posterior, muestran que esta problemática resulta determinante del carácter hegemónicamente monocultural del sistema de Educación Superior y, además, afecta su pertinencia y relevancia respecto de la compleja diversidad cultural de la sociedad contemporánea (Mato, 2020a, 2021).

Otra dimensión a considerar en este trabajo se vincula con la situación de los indígenas en el territorio. Una mirada sobre este fenómeno que Bengoa denomina el proceso de desterritorialización indígena, o el avance indígena sobre el territorio urbano donde el territorio ancestral dejado atrás queda relegado a un rol de referente simbólico y como bastión de la identidad indígena que el migrante ve en peligro (Bengoa., 2009).

Y para el análisis entre este desplazamiento territorial y las implicancias de la creciente urbanización de lo indígena contribuye también a que algunos estudiantes indígenas

EJE 1: TRAYECTORIAS

procuren acceder a las universidades en busca de profesionalización, aunque esta incorporación, no necesariamente supone su visibilidad y reconocimiento por parte de las instituciones educativas, que respondan a sus aspiraciones y derechos educativos. Al decir de un líder quechua boliviano Florencio Alarcón, que afirma que en su país el acceso a la universidad ha dejado de ser un problema, el dilema es el de la pertinencia cultural, pues “se entra indio y se sale blanco” (López, 2009).⁶

Considerar el desafío que representa para las y los jóvenes y adultas y adultos indígenas en un territorio no ancestral y para las jóvenes Universidades que llegan al territorio donde se encuentran las familias indígenas migradas del interior profundo, requiere considerar y desarrollar conceptos para pensar estos los vínculos entre los sujetos con los espacios institucionales, en términos de procesos de construcción de lo que llamamos interlocución intercultural.

Para ello, tomamos de tres autores desde los cuales, los sujetos se reconocen y son reconocidos como interlocutores de un proceso, que Díaz (2011) llama: “*la construcción de espacios interculturales*”, y que asociamos a una tarea académica y de investigación que supone una construcción nueva, una tarea de creación, donde la figura que más se acerca consideramos que es “*el maestro armador*”, como un creador de vínculos destituidos como señalan Corea y Lewkowicz (2004).

Y para complejizar el párrafo anterior, tomamos la noción de *traducción intercultural* de De Sousa Santos (2010) que propone una categoría para hacer posible un diálogo de saberes en condiciones de igualdad, de mutuo reconocimiento, que otorga un lugar en la conversación de la cual nacen nuevos horizontes de lo posible.

Como hemos señalado en la introducción y en los antecedentes de este proyecto, existen diferentes experiencias que nos aportan ópticas para analizar las posibles articulaciones en los programas universitarios y el diálogo intercultural en el nivel superior de educación, como los estudios compilados por Rosso (2016) respecto a las experiencias de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) quien aporta sobre los diálogos posibles desde la investigación y la extensión de su experiencia como educadora del nivel.

Otro enfoque es el que surge de experiencias denominadas de acción afirmativa, que aporta una perspectiva de inclusión como el trabajo de Fernández Vavrik basado en el análisis del caso de la UNCUYO, Mendoza, Argentina. Por último, y para tomar en cuenta la perspectiva de análisis de las Instituciones de Educación Superior (IES) interculturales indígenas, consideramos los trabajos de Enrique Antileo, que las analiza desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO, que implica observar el posicionamiento de estos organismos internacionales.

Para concluir este acápite, me baso en mi experiencia como educador y promotor de políticas de educación intercultural bilingüe en la Argentina (1983-1989, 2003-2007 y 2012-2016) me ha permitido aprender, como producto de múltiples espacios y tareas compartidas con múltiples actores del sistema educativo nacional, provinciales, locales y escuelas y

⁶ Frase utilizada en su alocución ante el Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, en la única ocasión en la que, luego de cerca de 180 años de creada esta universidad, su mayor órgano de gobierno invitase a cuatro líderes de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios ante la demanda de universidades indígenas en Bolivia. Citado en López, comp. (2009).

EJE 1: TRAYECTORIAS

comunidades indígenas, sus educadores y representantes, comprender cómo es la mirada de ellas y ellos en ese contexto y período de tiempo, la educación y las instituciones educativas, en una gran diversidad de comunidades de los más de cuarenta pueblos indígenas del país.

Estas experiencias me han enseñado a reconocer un aspecto que traigo a este trabajo como una constatación aprendida en la experiencia como educador, que se refiere a las fronteras interiores, las fronteras simbólicas (Lamont y Fournier, 1992) las fronteras de lo propio y de lo ajeno, los intercambios posibles, en situaciones desventajosas y de desigualdad, a la interiorización de las formas de dominación históricamente marcadas en el cuerpo social de las comunidades y la subjetividad de sus miembros. Este aspecto es insoslayable para nuestro análisis presente.

Una idea afín a la línea planteada, la traemos de una muy interesante discusión con las teorías decoloniales de Jeff Browitt, quien a su vez, cita al intelectual indígena australiano Martín Nakata, quien promueve lo que llama “la interfaz cultural” y cuya preocupación principal es la educación indígena y la educación sobre lo indígena, y la define de la siguiente manera: “la interfaz cultural está constituida por puntos de trayectorias, es un espacio de muchas intersecciones cambiantes y complejas entre diferentes personas con diferentes historias, experiencias, lenguas, agendas, aspiraciones y respuestas” (Browitt, 2014. p.18).

Utilizaremos la noción de *interlocución intercultural* (Cipolloni, 2023) para remitirnos a una construcción en la cual se enhebran vínculos entre sujetos con entidad propia, singular y colectiva, donde tengan lugar identidades antes invisibilizadas, de reconocimientos mutuos y cuya valoración pueda ser punto de partida para convocar a la creación de espacios institucionales interculturales en las nuevas universidades de la región noroeste del conurbano. Estos puntos de partida, podrían habilitar la conformación de nuevas subjetividades pedagógicas, nuevos horizontes y epistemes donde quepan todas las biografías y trayectorias que atraviesan la vida cotidiana de sus aulas y programas.

Hipótesis

La hipótesis de esta investigación es que las personas que se reconocen como pertenecientes a los pueblos indígenas atraviesan situaciones donde se articulan dificultades vinculadas con su condición social, étnica, de género que hacen a una complejidad que dificulta sus posibilidades de educación universitaria, y una trayectoria y graduación satisfactoria. El análisis de estas condiciones imbricadas nos permitirá acercarnos a la comprensión de las dificultades que enfrentan en los espacios educativos y analizar las posibilidades y limitaciones de los programas que las universidades del conurbano noroeste bonaerense, han establecido para responder a ellas y asegurar sus derechos educativos.

Esta hipótesis plantea, a su vez, la necesidad de indagar los resquicios existentes en las universidades que permitan identificar la construcción de puentes que faciliten superar las fronteras invisibles y se reconozcan como interlocutores interculturales para crear espacios entre universos identitarios de las y los jóvenes y adultas y adultos indígenas con los ámbitos universitarios, se obturan las posibilidades de habitar espacios de diálogo intercultural, donde las identidades indígenas sean convocadas a construir un itinerario que los incluya

EJE 1: TRAYECTORIAS

y les posibilite atravesar y finalizar su trayectoria universitaria fortaleciendo su identidad y no en desmedro de ella.

En mi tesis de maestría (Cipolloni, 2023) señalé la importancia de la participación indígena a través de la experiencia del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) reconocido como *interlocutor intercultural* del MEN mediante la Res. 1119/10.

Justificación

Como afirma el educador originario Álvaro Guaymas desde Salta en base a su propia experiencia de vida: “las trayectorias de los y las jóvenes indígenas están atravesadas por rasgos que se comparten; como la exclusión, el racismo y la violencia, donde la vivencia de ‘un ellas/os y un nosotros/as’ subyacen en las aulas, casi en silencio, bajo sospecha, ante lo cual surgen formas donde reconocerse indígena, implica exponer el cuerpo y la subjetividad para resistir la estigmatización” (Guaymás, 2021, p 13).

Aquí es donde situamos la construcción de nuestro aporte, para que la universidad sea un espacio donde la resistencia de los pueblos originarios en el sistema educativo brinde la posibilidad de “reconstruir historias, restituir subjetividades y abordar otras epistemes” (Ibidem, contratapa).

Las nuevas universidades, denominadas del bicentenario, expresan en sus bases fundacionales aspectos que se refieren a la inclusión, la apertura a sectores históricamente excluidos y marginados del acceso a la educación superior, donde un porcentaje importante de su matrícula es primera generación de estudiantes que llegan a la universidad, lo que significa una gran ampliación de derechos insoslayable.

Ampliar estos horizontes a los sectores aún invisibilizados del conurbano, con mayores dificultades de acceso y trayectoria por barreras lingüísticas, culturales e identitarias además de sus condiciones sociales y de género que tienen mayor visibilidad y creciente atención, es el desafío al que esta investigación se propone aportar.

Estrategia metodológica

Partimos de la constatación que la etnografía educativa ha enriquecido el campo de la antropología y la educación, y ha aportado a su consolidación en las últimas décadas en América Latina.

Entre los múltiples significados y “usos” que ha adquirido la etnografía educativa, adscribimos al acuerdo que señala que trasciende una mera cuestión de método o de técnicas de recolección de datos. Siguiendo a Cerletti (2013) asumimos la posición que entiende el enfoque etnográfico como una concepción teórico-metodológica del mundo social, que recoge aportes de la antropología, en diálogo con la historiografía –especialmente aquella que tematiza los procesos sociales recuperando la dimensión cotidiana de la experiencia de los sujetos en sus contextos (Cerletti, 2013) – en consonancia con los trabajos de autores clave de este campo (ver Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

EJE 1: TRAYECTORIAS

La misma autora plantea que es fundamental avanzar sobre las definiciones de la investigadora mexicana Elsie Rockwell, “la etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica” (2009, p. 26), y plantea que la contribución de la etnografía a los procesos de transformación educativa, se vincula 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” (2009, p. 34) citada por Cerletti (2013, p. 83).

Este trabajo se organiza en tres dimensiones de análisis: en primer lugar, la situación de las y los sujetos que aspiran o están dando sus primeros pasos o han abandonado la universidad en la región noroeste del conurbano bonaerense. En segundo lugar, la trama de apoyo de las organizaciones y grupos de referencia comunitarios que pueden cumplir un rol de interlocución entre la población y las instituciones universitarias del contexto local. Y, en tercer lugar, las políticas y programas de las tres universidades seleccionadas, que son, la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y la Universidad Nacional de Moreno (UM).

El desarrollo de esta investigación prevé una sucesión de pasos ordenados en una secuencia que va desde un relevamiento y análisis documental de las políticas y los programas que disponen las universidades concernidas en el estudio, para dar lugar a la realización de entrevistas con personas claves de cada universidad que nos permita relevar información respecto de la presencia y visibilidad y de acciones de inclusión de estudiantes indígenas en sus espacios.

Continúa con el abordaje de la mirada de las organizaciones sociales vinculadas a los pueblos indígenas del contexto para generar ámbitos de reunión (grupos focales) y mediante entrevistas abiertas a las y los estudiantes indígenas que cursan o aspiran a cursar o se han graduado o han abandonado sus estudios universitarios. Nos interesa sostener una conversación amplia más que un guion estructurado, no invasivo, ir aproximándonos al sujeto.

Para comprender las experiencias de estos sujetos se prevé dar a estas entrevistas un carácter de diálogo que permita el fluir de las biografías y narraciones de jóvenes, adultas y adultos, en una búsqueda de construcción de interlocución entre paridad, empatía y distancia adecuadas entre sujetos concernidos en el proceso de construcción de conocimiento. Se propone que la investigación tenga una perspectiva comprehensiva acerca de la relación que establecen los jóvenes y adultos indígenas con la educación superior.

Estas actividades se prevén luego de una instancia de convocatoria --con solicitud de consentimiento previo, libre e informado-- con profesores indígenas de los barrios abordados, de modo de realizar las entrevistas y los grupos focales en lugares comunes de reunión, que puede ser en instalaciones de las Universidades, escuelas del barrio o centros comunitarios cercanos a las personas convocadas.

Mediante entrevistas semiestructuradas a investigadoras e investigadores que han abordado el tema de esta investigación para conocer las miradas que nutren los debates y perspectivas consideradas en el marco teórico, particularmente del campo de Universidades que abordan las especificidades del tema. Demás se prevé convocar a docentes y educadores/as con experiencia en programas académicos y cátedras con enfoque intercultural de las experiencias señaladas como antecedentes en este proyecto.

Las entrevistas en profundidad pretenden indagar en aspectos del orden de las experiencias que caracterizan las trayectorias educativas de las y los jóvenes, adultas y adultos

EJE 1: TRAYECTORIAS

indígenas en su proceso de escolarización. Estos grupos serán seleccionados en el contexto de la investigación (zona noroeste del conurbano bonaerense) en consulta con los referentes de las organizaciones indígenas, directores y referentes educativos indígenas de la zona dónde pertenecen las poblaciones concernidas.

Por medio de esta metodología esperamos captar la narración de experiencias respetando la perspectiva y orientaciones propias de los sujetos entrevistados y aprehender los ejes significativos a través de los cuales estructuran sus experiencias (Appel, 2005).

Las unidades de análisis se enfocarán en las personas indígenas de zona la de influencia de la nuevas Universidades de la región noroeste del conurbano bonaerense que aspiran o cursan o han cursado en el nivel educativo universitario, las organizaciones comunitarias indígenas de la zona. Consideramos de dos a tres grupos de alrededor de cinco a siete personas (entre mujeres y varones de diferentes edades y pertenencia étnica) por zona de influencia de cada Universidad es una muestra significativa. Hemos identificado grupos Qom en la zona de la UNPAZ, grupos guaraníes en la zona de la UM y quechuas en la zona de la UNAHUR.

Para construir la situación con datos estadísticos que los contextualice y dimensione adecuadamente, indagaremos en fuentes de información como un catastro de documentos, fuentes de datos estadísticos, de la EPH, del INDEC, de organismos provinciales abocados al tema indígena y relevamientos poblacionales, datos que surjan de relevamientos ad hoc de los Municipios, así como datos de inscripción de estudiantes del SIU de la Universidades concernidas. Estas fuentes -de carácter secundario- serán analizadas con el método teórico temático.

A partir de la lectura crítica y contextualizada de los marcos legales y debates legislativos, analizaremos las bases conceptuales y normativas específicas en que se basan los programas de inclusión de experiencias existentes en el país. Mediante el análisis de indicadores educativos y un mapeo (Rosso, 2019) para situar y caracterizar las experiencias llevadas a cabo en el período comprendido de esta investigación que es el siglo XXI.

La estrategia teórico-metodológica escogida, se complementa con herramientas que relevan datos de la matrícula de los sujetos y sus trayectorias en el sistema educativo, para dar cuenta de los datos e indicadores en base a estadísticas provenientes de portales especializados y fuentes oficiales que caracterizan la situación educativa de los y las estudiantes indígenas en el nivel de la educación universitaria, por ejemplo, los registros de los programas de becas. Y para su análisis se prevé el uso de las herramientas Atlas Ti.

Factibilidad

La realización de esta investigación se sitúa en el contexto de tres universidades del conurbano noroeste bonaerense, lugar de origen y residencia del investigador, lo cual facilita la tarea de abordar el contexto por cercanía, conocimiento previo y accesibilidad.

También, con relación al acceso de interlocuciones en la Universidades, contamos con una red de vínculos de la UNAHUR, la UNPAZ y la UM, que facilita el acceso a datos de inscripción de estudiantes, identificación y contexto de las universidades. Del mismo modo, con organizaciones comunitarias y referentes indígenas del conurbano (directivos y docentes

indígenas) nos permiten acceder a espacios de encuentro con las y los jóvenes y adultas y adultos indígenas en lugares cuidados para la realización del trabajo de campo.

El tipo de investigación planteada no requiere importantes recursos financieros, de traslados y gastos de funcionamiento, así como del equipamiento y conectividad, para realizar con las herramientas adecuadas las acciones de relevamiento y recolección de datos e información necesarios para el trabajo de campo, sus sistematización y análisis.

Por último, inscribimos esta investigación en la línea de investigación de la UNAHUR que refiere a políticas educativas: derecho, democratización e inclusión. Marco legal del sistema educativo. El derecho a la educación: inclusión, masificación y democratización educativa. Políticas educativas con perspectiva de género, a la cual proponemos agregar la perspectiva intercultural.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Ed. Laborde. Rosario.
- Alor Rojas, Beatriz Isabel y Juárez, Mayra Eliana (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense. En: Mato, Daniel (2016) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*. EDUNTREF. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sáenz Peña, provincia de Buenos Aires.
- Ames, P. et al (2020). *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e interculturalidad. CLACSO.
- Antileo, E; (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. Forum: *Qualitative Social Research* año 6, número 2, pp. 1-27. En: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/465/995>
- Bello, A. (2009). Universidad, Pueblos Indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En: *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. López, Luis Enrique -editor- Funproeib Andes, Plural. La Paz, Bolivia.
- Browitt, J. (2014). *La teoría decolonial: buscando la identidad en el mercado académico*. Cuadernos de Literatura 18.36 (2014): 25- 46. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.CL18-36.tdbi>
- Buvinic, M. (2002). *Plan de acción para combatir la exclusión social por motivos étnicos o raciales*, BID/Dirección de Desarrollo Sostenible, Washington. Ver en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441692>
- Cáceres Correa, I. (2020). Las interlocuciones. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.1, p. 11, Universidad del Zulia.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (2008). *Documentos de la Declaración final*, realizada en el mes de junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Casillas Muñoz, M. & Santini Villar, L. (2006). Universidad Intercultural Modelo Educativo, México, CGEIB-SEP. En: Mato, Daniel comp. (2015) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina; Contextos y Experiencias*. EDUNTREEF.
- Cerletti, L. (2013) *Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza*. En: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fGHcWT8GD6yYNzcBnnkypTR/?format=pdf&lang=es>
- Cipolloni, O. (2023). *La escuela común entre diversidades y desigualdades: el tratamiento de las identidades étnicas, culturales y lingüísticas del conurbano, en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría (inédito). Universidad Nacional de Hurlingham, Villa Tesei, provincia de Buenos Aires.
- Cunningham, Mirna (2004). *Informe Nacional sobre la Educación Superior Indígena en Nicaragua*, Unesco-Iesalc. Caracas, Venezuela. En: <https://aulaintercultural.org/2006/11/01/informe-nacional-sobre-la-educacion-superior-indigena-en-nicaragua/>
- Choque Quispe, M. (2012). Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes en Bolivia, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2012.
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, núm. 59. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- De la Cruz Orozco, I. & Heredia Rubio, B. (2017). *Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria*. Revista electrónica de investigación educativa. En: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v21/1607-4041-redie-21-e24.pdf>
- De Souza Lima, A. & Paladino, M. (orgs.) (2012). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro, E-papers.
- De Souza Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce - Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Díaz, R & Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Sede Argentina. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>.
- Fernández Vavrik, G. (2014). *Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo*. École des Hautes Études en Sciences Sociales – Universidad de Buenos Aires – Université Lille 3. Francia/Argentina.
- Guaymás, A. & Cachambi Patzi, N. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la Educación Superior en Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Revista Integración y Conocimiento. Vol. 10 NÚM. 2/ Mato, Daniel (2021) *Dossier: Hacia la erradicación del racismo en la Educación Superior*. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34090>
- Guaymás, A. & Chacoma, M.; Comp. (2021). *Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas: construcciones identitarias en escenarios educativos*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Gutiérrez Mendoza Silguian, Y. (2019). *De la Educación Superior Convencional a la Educación Superior Intercultural*. Revista Universitaria del Caribe. En: <https://www.camjol.info/index.php/RUC/article/view/8931/10443>
- Hecht, A. & Ossola, M. (2016). *Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n.30

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Hecht, A. (2016). Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata. Fascículo 5. En: *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, lenguas, culturas y educación*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC (2011). Censo nacional de población y viviendas. *Proporción de población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios, según provincia*. Total, del país. Año 2010. Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. (2008). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Proyecto Hemisférico por la Inclusión. Cita tomada de Sulca, Elisa (2021) Desigualdades, exclusiones y (dis) continuidades pedagógicas. Escenarios educativos en pandemia. En: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/1019>
- Kaplan, C. V. & Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coord.), *La Argentina del siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO – Sede Regional Buenos Aires.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Barcelona.
- Lamont, M. & Fournier, M. (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- López, L.; Moya, R. & Hamel, R. (2009). *Pueblos Indígenas y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. En: *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. López, Luis Enrique –editor– Funproeib Andes, Plural. La Paz, Bolivia.
- Mato, D.; coord. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO–IESALC).
- _____. (2009a). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC–UNESCO).
- _____. (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO–IESALC).
- _____. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- _____. (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- _____. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC–UNESCO).
- _____. (2014). *Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (Revista ISEES) (Fundación Equitas, Santiago, Chile) Vol. 14.: 17-45.
- _____. (2015a). *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contexto y Experiencias*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf

EJE 1: TRAYECTORIAS

- _____. (2015b). *Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina*. Cuadernos de Antropología Social/41. VII Jornadas “Santiago Wallace”, Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL. UNA. Buenos Aires
- _____. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Mato, D. Coordinador. EDUNTREF. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sáenz Peña, provincia de Buenos Aires.
- _____. (2021). *Campaña para la erradicación del racismo en la Educación Superior*. Cátedra UNESCO de Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) UNTREF. En: El trabajo colectivo como una herramienta clave para erradicar el racismo - Universidades Hoy.
- Nakata, M. (2010). La interfaz cultural. Trad. Débora McLaughlan. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima.
- Núñez, Y. (2022). *Educación Superior y Pueblos Indígenas: desafíos contemporáneos para el acceso igualitario a la educación*. Secretaría de Investigación, FHyCS, Universidad Nacional de Misiones.
- Navarrete, D. (2011). *Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas*, Perfiles Educativos, N° XXXIII.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Olivé, L.; Santos, B.; Salazar de la Torre, C.; Antezana, L.H.; Navia Romero, W.; Tapia, L.; Valencia García, G.; Puchet Anyul, M.; Gil, M.; Aguiluz Ibargüen, M. y Suárez, H. J. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO Coediciones. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores - Comunas - CIDES - UMSA.
- Olivera Rodríguez (2016). *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Contexto y experiencias*. Revista de Investigación Educativa 22, enero-junio, 2016, Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana Xalapa, Veracruz.
- Ossola, M.; Mancinelli, G.; Aliata, S. & Hecht, A. (2019). *Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta*. Cap.2, en: Hecht, Ana c.; García Palacios, Mariana y Enriz, Noelia (2019) *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Proyecto Universidad Nacional Intercultural Indígena* (2013). Espacio de intercambio de información para construir la primera Universidad Nacional Intercultural Indígena ([wordpress.com](https://www.wordpress.com)) Presentado en agosto 31, 2013 en la Cámara de Diputados de la Nación.
- Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios* (2013). Secretaria de Relaciones Estudiantiles. Universidad Nacional de Rosario.
- Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste*, en: https://www.unne.edu.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=71:programapueblos-indigenas&Itemid=355&lang=es.
- Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Rodríguez, N. & Ossola, M. (2022). *Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios* (Salta, Argentina). Runa, vol. 43, núm. 1, pp. 77-94, 2022. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rosso, L. (2016). *Pueblos Indígenas y Universidad Nacional del Nordeste: Diálogos posibles desde la investigación y la extensión*. 1a ed. ilustrada. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste. EUDENE. Buenos Aires.

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Sulca, E. (2019). *Jóvenes Indígenas, escuela y subjetividad: Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la Provincia de Salta, Argentina*. Doctorado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe* (2007). Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires.
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, 2005. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías*. Investigación y pueblos indígenas. maorí y Profesora de Educación Indígena en la Universidad de Waikato en Hamilton, Nueva Zelanda.
- Yasmani Santana Colin (2015). *Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos*. Revista Colombiana de Educación, N.º 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.

Trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados del nivel secundario de escuelas públicas en el distrito de Hurlingham. La incidencia de la pandemia del covid-19.

Diego Adrián González

✉ diegoadrian.gonzalez@unahur.edu.ar

Introducción

En marzo de 2020 se decretó en la Argentina de manera oficial una crisis sanitaria de alto riesgo por la propagación del virus COVID-19. Para cada escuela secundaria, no poder enseñar con los estudiantes presentes en las instituciones, significó un desafío sin precedentes y de gran complejidad. Las medidas restrictivas afectaron de manera significativa la organización escolar, así como las experiencias estudiantiles. En esta situación, se recurrió como estrategia principal al uso de la virtualidad a través de la tecnología disponible. Las escuelas se encontraron con diversas dificultades para sostener los momentos y los espacios de comunicación y participación con sus estudiantes. Además, la pandemia surgió en un período en el que los índices de pobreza y desempleo en Argentina no eran alentadores: 42%¹ y 11%² respectivamente (EPH-INDEC, 3° trimestre del 2020), cifras que según los últimos informes varían relativamente³. Esta problemática condiciona la posibilidad de algunos sectores de la sociedad de contar con dispositivos tecnológicos y acceso a internet. Por otra parte, la virtualidad demandó un saber específico para poder aprovechar el uso de la tecnología, lo cual expuso la desigualdad material y cultural vigente en la sociedad. Hubo docentes y estudiantes que contaron con escasas o nulas herramientas para desempeñarse en este contexto. Por otro lado, las consecuencias laborales y económicas causadas por la cuarentena obligatoria generaron reorganizaciones en el ámbito familiar, respecto al cuidado de los hijos, horarios de trabajo y/o estudio, horarios de convivencia, entre otros (Siede, 2021). Como resultado, las posibilidades de acompañamiento de las familias hacia los estudiantes fueron desiguales, ya que estuvieron condicionadas por la falta de tiempo o el desconocimiento en diferentes áreas temáticas.

A nivel institucional las escuelas se encontraban organizando y planificando el año escolar al momento de la interrupción de las clases presenciales. Fue necesario modificar imprevistamente y de modo urgente cada plan de continuidad pedagógica. Para Siede (2021) la desigualdad oculta en la costumbre cobró protagonismo al arribar la pandemia, afirmando

1 https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_2082FA92E916.pdf

2 https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_3trim20E927D146A5.pdf

3 Desocupación del 6,9% en el 1° trimestre del 2023 Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). Primer trimestre de 2023 (indec.gob.ar) Pobreza del 39,2% en el segundo semestre del 2022 INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina

EJE 1: TRAYECTORIAS

que golpearía a todas las escuelas, pero no las encontraría en las mismas condiciones. A la vez, describe que en los sectores populares fueron las condiciones materiales las que más dificultaron la continuidad pedagógica.

Por otra parte, nuestro país cuenta con una alta concentración urbana⁴ en condiciones deficitarias, con una “debilidad de los sistemas de salud y precariedad laboral que obliga a un sector importante de la población a trabajar en malas condiciones” (Benza y Kessler, 2020, p. 138). Esto resultó en graves consecuencias ya que los principales perjuicios en la pandemia fueron por las condiciones de hábitat, como el hacinamiento (Chauvin, Fowler y Herrera, 2020). La concentración de población en algunos grandes centros urbanos ocasionó problemáticas profundas de todo tipo por la pandemia. La letalidad por covid-19 y la segregación socioespacial están fuertemente correlacionadas, siendo los sectores bajos los más perjudicados en este indicador (Canales, 2020). Por otro lado, los efectos económicos de la pandemia fueron desiguales al punto de incrementar en Argentina más del 5% el coeficiente de Gini que mide la desigualdad en la sociedad (Cepal, 2020d). Esto refleja la influencia de las desigualdades previas. Y otro dato significativo que refleja la desigualdad educativa existente antes de la pandemia es que solo el 41% de los jóvenes entre 20 y 22 años de los niveles socioeconómicos más bajos habían finalizado sus estudios secundarios, mientras que el 90% de los jóvenes de ese mismo rango etario pertenecientes a los niveles socioeconómicos más altos contaban con ese título (Cardini y Matovich, 2020).

La crisis global provocada por el coronavirus no fue solo sanitaria, sino que tuvo efectos multidimensionales, que incluyen aspectos socioeconómicos, laborales, impactos en la salud, en las relaciones sociales y familiares, en el mundo del trabajo, y también en la educación. En todas estas dimensiones fueron mucho más afectados los sectores más vulnerables (Díaz Langou et al., 2020).

En respuesta a la crisis, el Ministerio de Educación de la Nación, junto con las distintas jurisdicciones a través del Consejo Federal de Educación coordinaron la implementación de un plan de continuidad pedagógica en todos los niveles educativos, administrando cuadernillos, plataformas virtuales, propuestas audiovisuales, entre otras, respetando la autonomía jurisdiccional en algunas decisiones (Da Silva Mello, 2021). Otra propuesta para afrontar la coyuntura por parte del sistema educativo fue la comunicación con las familias y los estudiantes. Si bien existieron variaciones, todas las decisiones se dirigían a mantener los aprendizajes. El objetivo de las iniciativas era sostener las trayectorias escolares de los jóvenes. Sin embargo, las desigualdades preexistentes condicionaron la efectividad de las acciones, puesto que muchos alumnos se encontraron inmersos en dificultades que en algunos casos llegaron a abandonar la escuela. Este marco profundizó la dificultad con que se encontraban los jóvenes, debilitando los aprendizajes y la transición durante la pandemia a la etapa siguiente.

En esta línea, es importante evaluar de que modo influyó (e influye) una situación de estas características en las trayectorias de los jóvenes.

⁴ Según el último censo nacional (2022) el 70% de la población se concentra en 6 de las 24 jurisdicciones, siendo Buenos Aires la provincia con mayor población con el 38,16% de los habitantes (17.569.053 habitantes). Para este estudio, el trabajo de campo y la toma muestral se realizarán en el municipio de Hurlingham, perteneciente al AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires), considerada una “megaciudad argentina”. Esta megalópolis concentra la mayor densidad urbana de la Argentina, con más de un tercio de la población total del país. Por dicha, se convirtió rápidamente en el epicentro de la pandemia en Argentina.

Tema

El presente proyecto de investigación tiene por objeto estudiar las trayectorias de los jóvenes egresados del nivel secundario durante la pandemia del Covid-19. Se hará hincapié en los significados que los jóvenes le atribuyen a la formación que recibieron en relación con sus presentes educativos y laborales.

Interesa analizar cómo dichas trayectorias se construyeron y los factores que intervinieron, y conocer el contexto socioeconómico donde los jóvenes se encuentran inscriptos en la actualidad.

La propuesta se inserta en el campo de la educación secundaria y superior, tomando aportes puntuales de la política educativa. Por otro lado, una de las disciplinas que contribuirá al estudio será la sociología, para el abordaje de las trayectorias juveniles en el presente globalizado. Asimismo, tanto la política educativa como la sociología contribuirán a la comprensión del mundo laboral en el que se inscriben los jóvenes en la actualidad.

Problema

Las dificultades y desafíos a los cuales estuvo expuesto el sistema educativo para llevar adelante las propuestas de continuidad pedagógica con restricciones a la presencialidad establecen un problema relevante para su análisis. Sumado a esto, las condiciones de precarización laboral y la crisis económica (incluso a nivel global) se agravaron por la pandemia. Esta situación, de consecuencias multidimensionales, afectó la vida de la sociedad en general, y los proyectos futuros de los jóvenes en particular. También, es importante tener en cuenta que son los sectores más vulnerables los que contaron con menos dispositivos tecnológicos y acceso a internet para sostener su escolaridad, y que la escuela de gestión pública es la que cuenta con la mayor cantidad de estudiantes de dichos sectores (Cardini et al., 2021). En este sentido, y pensando que la educación secundaria se propone formar para el futuro laboral y vocacional, la escuela pública se enfrentó a un desafío sin precedentes y de enorme complejidad.

De acuerdo a todo lo expuesto, surgen algunas preguntas de investigación: ¿Qué características asumen las trayectorias de egresados de escuelas secundarias públicas durante la pandemia, en la actualidad? ¿Cómo inciden el contexto socioeconómico y cultural, así como las escuelas secundarias a las que asistieron, en las trayectorias académicas y laborales de esos jóvenes?

Antecedentes

Existen diferentes investigaciones que ayudan a pensar el modo en que transitaron los jóvenes la cotidianidad escolar en el marco de la pandemia. Di Piero y Chiappino (2020) analizaron las propuestas de continuidad pedagógica nacionales y su relación con cada jurisdicción subnacional. Una de las dimensiones de análisis propuesta se relacionó con la propuesta política de regulación de los hábitos y rutinas en ese período. El estudio describe

EJE 1: TRAYECTORIAS

que las 24 jurisdicciones implementaron plataformas, páginas web y documentos que reglamentaron las acciones a seguir por parte de las instituciones y la comunidad durante el cierre de las escuelas. También aclara que las propuestas en nuestro país se dieron en un marco de desigualdad estructural de carácter económico y social que impactó en un desigual acceso al aprendizaje. “Aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes tienen ventaja sobre las demás” (Di Piero y Chiappino, 2020, p. 12). Desigualdades que se incrementaron debido a la “brecha digital” respecto al acceso a dispositivos y el nivel de conexión a internet, hecho reflejado en importantes diferencias entre cada jurisdicción. Según el estudio, aquellas provincias con “trayectorias de virtualización” previas, realizaron propuestas más sólidas, y las provincias con menor o nula trayectoria utilizaron la plataforma nacional. Por otra parte, las familias se transformaron en un actor central como mediadoras en la implementación de las propuestas elaboradas desde los gobiernos educativos. En el caso de Provincia de Buenos Aires se brindó información detallada hacia las familias. Se otorgó gran importancia al acompañamiento y a la participación activa, colaborativa y creativa, al mismo tiempo que se concientizó sobre las desigualdades en las trayectorias y situaciones. Una de las conclusiones del estudio expone la incidencia alta de la experiencia previa en propuestas virtuales de cada jurisdicción para elaborar políticas en el contexto de emergencia sanitaria.

Por otra parte, Lago et al. (2020), además de indagar en escuelas secundarias también incluyeron en su estudio universidades e instituciones del nivel terciario. Llevaron adelante entrevistas a estudiantes en la Provincia de Chubut durante la pandemia. Allí se pudieron evidenciar lo condicionantes que fueron en materia educativa las deficiencias de la infraestructura tecnológica, tanto de las instituciones como de los hogares; la necesidad de tener que trabajar; los problemas familiares tanto económicos como de convivencia derivados de la crisis sanitaria; la falta de grupalidad y el encuentro con los compañeros; adaptarse a una modalidad nueva en cuanto a rutinas y hábitos; el agotamiento ante la pantalla; la sobrecarga de tareas y el poco dinamismo de las clases; la incertidumbre, la angustia y el miedo acerca del futuro. Para Dussel (2020) el aula física tiene el valor de un espacio material y una estructura comunicativa que predispone a aprender y que, en cierto sentido, se anuncia como irremplazable. Sin embargo, los jóvenes entrevistados pusieron en valor aspectos vinculados a la escuela como espacio solidario y de compañerismo ante la crisis y el aprendizaje acerca de las brechas, las desigualdades e injusticias del sistema educativo. De esta manera, es importante resaltar que los jóvenes no perciben la experiencia transitada solo como algo negativo. Sin embargo, mayormente los testimonios reflejan problemáticas preocupantes, muchas de ellas previas a la pandemia. En las conclusiones el artículo demanda la necesidad de repensar la escuela en cuanto a propuestas creativas que ponderen el lugar de lo lúdico, de los cuerpos, donde lo psicoafectivo y lo político derriben el individualismo (Lago et al., 2020).

Por otro lado, Lion et al. (2021) realizaron un estudio acerca de la enseñanza en pandemia en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional de Hurlingham en diferentes carreras. Realizaron encuestas a estudiantes que cursaban durante ese período. Según las respuestas, se analizaron sus opiniones, reflexiones y valoraciones acerca de las dificultades y los beneficios que ocasionó la restricción a la presencialidad en sus trayectorias educativas. Como principales problemas aparecen nombradas la organización familiar, distracciones en el hogar y el exceso de conexión (coincidiendo

EJE 1: TRAYECTORIAS

con el estudio de Lago et al); la abundancia de contenidos y actividades; la falta de comunicación con los docentes; problemas de comprensión; falta de articulación entre los contenidos y lo profesional (teoría-práctica). Por otro lado, se nombraron como beneficios la posibilidad de alternar clases sincrónicas y asincrónicas; mayor libertad para organizar el tiempo al no tener que viajar; aprendizajes en tecnología por el mayor trabajo en la plataforma; el intercambio y las nuevas redes construidas (trabajo colaborativo); el compromiso y la “calidez” de algunos docentes. A la vez, destacaron las propuestas pedagógicas que varían en el uso de recursos como presentar invitados, trabajar sobre casos reales y otras actividades creativas. En el artículo se destaca que la pandemia aportó experiencias valiosas y únicas, en donde la comunicación fluida adquirió un valor central. El diálogo genuino, la escucha atenta y la conversación honesta son claves en la educación (Burbules, 1999, como se citó en Lion et al., 2021). Las políticas solidarias y los lazos horizontales en la pandemia se constituyeron como itinerarios formativos enriquecedores. Se habilitaron, a través de ellos, nuevas formas de aprender, donde la virtualidad, en sus diferentes variantes, es “un territorio fértil para estudiar” (Lion et al., 2021, p. 11).

Otro antecedente en el plano nacional es el trabajo presentado por Patierno et al. (2022) en el marco de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata. Se sistematizó y divulgó una experiencia de trabajo conjunta con escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y Florencio Varela. El objetivo fue contribuir a que los estudiantes del último año de la escuela secundaria reflexionen sobre sus trayectorias educativas ante el avance de la pandemia del Covid-19. Desarrollaron un cuadernillo que contenía diferentes actividades para que los jóvenes compartieran sus experiencias a través del relato escrito, imágenes, dibujos, entre otros. Los resultados arrojaron que las consignas propuestas más estructuradas fueron respondidas en mayor medida, mientras que las abiertas no despertaron tanto interés. De acuerdo a la información volcada en los cuadernillos, observaron que ningún escrito era igual a otro, esto indicó las diversas subjetividades, la heterogeneidad de perspectivas, experiencias y realidades que forman parte de la vida de los jóvenes. El instrumento, presentaba temáticas recurrentes como la tristeza y el duelo por haber perdido la posibilidad de egresar en forma presencial y el lugar que le daban a la relación con sus compañeros, dejando ver la necesidad del reencuentro. Se concluyó, una vez más, que la ausencia de presencialidad en las aulas dejó huellas que aún persisten. Los autores sostienen que, en momentos muy difíciles, es posible mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes a través de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.

Por otro lado, en un estudio en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) Pierella et al. (2021) describen las problemáticas de diverso orden que debieron enfrentar estudiantes de los primeros años de la universidad en pandemia, manifestándose la gran discontinuidad existente entre las vivencias educativas del nivel secundario respecto a la inserción en el ámbito universitario. Esta distancia se origina en el ingreso a una institución nueva, con características, discursos y prácticas no conocidas por la mayoría de quienes ingresan. Se trata de un proceso de inserción en el cual se registran dificultades propias de la construcción del oficio de estudiante (Coulon, 2008) acerca de cómo organizar el estudio, adquirir hábitos y ritmos de estudio, apropiarse de los aspectos distintivos de cada cultura institucional y de los discursos específicos de las disciplinas. Aspectos importantes y a tener en cuenta para pensar y analizar las transiciones de un nivel a otro en las trayectorias de los jóvenes. Ante

EJE 1: TRAYECTORIAS

esto la forzosa virtualización generó nuevas dificultades respecto a la conectividad, el acceso a diferentes dispositivos, los espacios adecuados para trabajar y estudiar en el hogar, entre otros. Pudo también evidenciarse la desigualdad existente entre estudiantes, donde el derecho a la educación superior se vio obstruido también por las brechas digitales. Dicha desigualdad coincide con otro estudio, también de la Universidad de Rosario, donde se afirma lo siguiente:

En un país donde se ha avanzado en la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y en el cual se garantiza el libre acceso a la educación superior, pero donde el abandono es persistente, y, como se sabe, afecta principalmente a estudiantes de las clases populares, podemos afirmar que las problemáticas que emergen en el primer año se anudan fuertemente a dinámicas de desigualdad social y educativa (Prados, 2022, p. 2).

Podemos evidenciar, hasta el momento, una fuerte incidencia de las condiciones socioeconómicas y de las restricciones a la presencialidad para acceder a una educación de calidad y tener certidumbre respecto del futuro. Sin embargo, se destacan cuestiones positivas de las experiencias atravesadas, en las cuales la educación jugó un papel importante, siendo valorado el rol de las políticas, las instituciones y los docentes. Entonces, resulta relevante mirar como, durante y luego de la pandemia, se afrontaron dichas condiciones enunciadas como obstaculizadoras de las trayectorias.

En la misma línea de investigaciones, pero ya en el plano global, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) conjuntamente con otros organismos no gubernamentales, publicaron un informe (2020), sobre los efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental de los jóvenes por la pandemia del COVID-19. Dicho trabajo se centra en describir los efectos inmediatos de la pandemia en la vida de los jóvenes entre 18 y 29 años. Se afirma que este fenómeno cambió la vida de todos los ciudadanos, incluso la integración social y económica de los jóvenes, que se presentaba como un continuo reto. Se asegura que, de no tomar medidas urgentes, es probable que los jóvenes sufran impactos graves y duraderos a causa de la pandemia. El informe da cuenta de un estudio a nivel mundial donde a través de una encuesta sobre los jóvenes y la pandemia del Covid-19 entre abril y mayo del 2020 se obtuvieron 12.000 respuestas de 112 países. Se concluye que, el impacto de la pandemia en los jóvenes fue sistemático, profundo y desproporcionado. Particularmente difícil para las mujeres jóvenes, los jóvenes de menor edad y los jóvenes que viven en países de ingresos más bajos. Resulta importante destacar que, a la vez, el estudio hace visible que los jóvenes se preocupan por el futuro y por el lugar que tendrán en el mismo.

En la misma línea, un artículo de Rauch (2021) sobre educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19 describe la problemática en el vínculo entre juventud, educación y trabajo en el capitalismo contemporáneo. Propone identificar las dimensiones del impacto de la pandemia y profundiza sobre las implicancias de la estructura social de la cual provienen los jóvenes en sus trayectorias educativas y laborales, afirmando que contribuyen a reproducir inter-generacionalmente desigualdades. También remarca la influencia del género y las particularidades del modo en que se vinculan los jóvenes entre 18 y 24 años con el trabajo. Se señala que las situaciones de pobreza y precariedad son cada vez

EJE 1: TRAYECTORIAS

más difíciles de modificar y que se agudizó debido a la emergencia sanitaria de la pandemia del Covid-19. Lo que lleva a reflexionar en la necesidad de generar políticas públicas que den respuesta a esta problemática estructural.

De esta manera, se identifica que la crisis económica (intensificada por la pandemia) produce que las expectativas en torno a la expansión de la oferta educativa no se vean cumplidas de la manera deseable. De igual forma, la reflexión de los jóvenes acerca de sí mismos y de su futuro académico significa un aspecto importante para quienes están pensando en la universidad. Esta cuestión, en el período de pandemia, adquirió características particulares y relevantes (Quattrocchi, et. al. 2020). Gracias a los estudios desarrollados se puede visualizar que los condicionamientos en cuanto al acceso a la educación de los jóvenes se reproducen también en el ámbito laboral, pero de diferente modo según el género y la edad. En este sentido, la incertidumbre sobre el futuro habitual para quienes están en esta etapa de transición, se vio acrecentada durante el confinamiento y crisis sanitaria y más aún entre aquellos jóvenes argentinos que son población económicamente vulnerable⁵.

Al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta el contexto mencionado anteriormente respecto a la situación en nuestro país. Las tasas de abandono escolar en el nivel secundario antes de la irrupción de la pandemia por COVID-19 eran del 5% de los adolescentes entre 12 y 17 años que asistían a la escuela, pero solo 7 de cada 10 jóvenes de los grandes centros urbanos habían finalizado la educación secundaria. Es decir que, en Argentina, el acceso al nivel secundario es casi universal, pero la terminalidad de los estudios en ese nivel educativo no. De todas maneras, en los últimos años se puede percibir una mejoría gradual. Y en la pandemia, se incentivó fuertemente en el nivel a elevar la tasa de egresos⁶ Algo similar ocurrió con los niveles de repitencia⁷ en la pandemia en el nivel secundario, produciendo que el índice descienda abruptamente.

De esta manera, tenemos algunas referencias acerca de cómo puede ser el tránsito del último nivel de formación obligatoria a las trayectorias posteriores posibles, en el marco de los diferentes proyectos de vida que los sujetos construyan. Se anuncia preocupante como durante la pandemia aumentó el miedo a correr riesgos para aquellos sujetos sin experiencia en el mundo adulto, por lo tanto, nos preguntamos: ¿De qué manera los jóvenes afrontan tantas dificultades? ¿Cómo influyen los condicionantes nombrados y el contexto actual en sus proyectos educativos y laborales del presente y del futuro?

Se potenció una posición ya vulnerable para la juventud, ya que, tanto en el ámbito de la educación superior como en el ocupacional son los “recién llegados” al sistema y por ese motivo suelen pagar el costo de la inexperiencia (Castel, 2010). Nos encontramos ante un trayecto inédito y complejo para los jóvenes. Atravesaron el nivel secundario con obstáculos que afectaron el proceso formativo que la escuela ofrece. Es preciso que, con este escenario, comprendamos la singularidad de las trayectorias juveniles para poder abordarlas entendiendo la gran influencia de los condicionantes socioeconómicos indicados al principio.

5 Según el Informe del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes (2020) en junio de 2019 más del 50% de los niños y adolescentes del país estaban alcanzados por la pobreza.

6 La tasa de egreso es el porcentaje de alumnos matriculados en el 1er año que logran culminar todos los años de estudio del nivel/ciclo sin importar la cantidad de repeticiones posibles.

7 La tasa de repitencia es el porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitentes en el año lectivo siguiente.

EJE 1: TRAYECTORIAS

Los estudios mencionados no pueden evidenciar efectos posteriores en las trayectorias de los jóvenes que pasaron por dicha experiencia. Por ello es pertinente cubrir ese grado de vacancia donde, además de conocer el modo en que los factores externos influyen en las trayectorias, analizar desde la perspectiva de los protagonistas el peso que tuvo (y tiene) esa propuesta formativa debilitada en sus proyectos de vida en la actualidad.

Objetivo general

Analizar y comprender las trayectorias de los jóvenes egresados del nivel secundario de escuelas de gestión pública del partido de Hurlingham durante la pandemia del Covid-19, identificando las características que asumen teniendo en cuenta su presente laboral y académico, considerando la influencia de factores estructurales de carácter social, económico y cultural.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el modo en que las condiciones socioeconómicas en las cuales se encuentran inscriptos los jóvenes, en tanto factores estructurales, se relacionan con sus trayectorias posteriores a la escuela secundaria.
2. Tipificar los diferentes recorridos de los jóvenes egresados y los factores estructurales que influyen en sus procesos de incorporación al mercado laboral, considerando las opiniones de actores locales claves en la temática.
3. Describir las transiciones de los jóvenes de la escuela secundaria pública hacia la educación superior u otras opciones educativas posibles, en tanto dimensión institucional de las trayectorias, considerando las opiniones de actores locales claves en la temática.
4. Categorizar y comparar las valoraciones sociales, laborales y académicas que hacen los egresados de su experiencia escolar en el nivel secundario según sus trayectorias postsecundaria.

Marco teórico

La categoría principal con la cual se trabajará en el presente estudio serán las trayectorias juveniles. Con este concepto se suscribe a la idea de que muchos aspectos que inciden en el problema desarrollado exceden lo escolar, incluso lo educativo, influyendo en los recorridos de cada sujeto y sus proyectos de vida en cuanto al futuro profesional. Al respecto Bracchi y Gabai (2009; 2013) señalan que las trayectorias son construidas en relación a las subjetividades juveniles. Y en esta cuestión, existen condicionantes que, si bien no son determinantes, influyen de manera significativa en el recorrido de los sujetos. Estos son principalmente los socioeconómicos y los culturales. Aseguran que para estudiar las trayectorias es necesario ponerlas en diálogo con estos condicionantes y, a la vez, con el contexto educativo e institucional por donde transitan. Al mismo tiempo es necesario considerar el contexto histórico,

EJE 1: TRAYECTORIAS

político y laboral donde los estudiantes se encuentran cursando su escolaridad, ya que estos también pueden restringir o ampliar límites, como veremos más adelante.

Según las autoras, los jóvenes pasan por diferentes instituciones que van a influir, además de la escuela: empresas, oficios o profesiones. Es decir, que para pensar en las trayectorias hay que considerarlas más allá de la escuela. Actividades como el trabajo, la actividad política, el deporte o el arte, son algunos ejemplos que también despliegan experiencias subjetivas. Contribuyen a formar las biografías sociales de los jóvenes de maneras muy diversas, por lo cual, es necesario pensar a las juventudes en plural, y no de manera homogénea (Reguillo Cruz, 2008). A lo largo del recorrido van a construir el oficio de estudiante (Bracchi, 2016), apropiándose de las reglas de juego de cada institución.

Según Bourdieu (1979) esta construcción se realiza haciendo uso de los capitales simbólicos, culturales y económicos heredados u obtenidos en otros campos, nuevamente, más allá del escolar y del educativo. Cada sujeto cuenta con conocimientos, ideas y valores que serán sus herramientas para desempeñarse en un espacio social. Así el espacio escolar y el universitario (incluso el laboral) se constituyen en lugares de relaciones de poder y disputa que dialogan con el contexto. Para el autor, los estudiantes elaboran y desarrollan estrategias en cada experiencia para mantener su lugar en el campo y dominar otros. Sus decisiones van construyendo la forma en que se desarrollará el recorrido por las diferentes instancias. De esa forma también influirá la cultura, la identificación con los grupos y las significaciones sociales respecto a los modos de ser estudiantes.

En la misma línea, Bracchi y Gabbai (2013), afirman que es necesario desnaturalizar la categoría de “joven” en singular para pasar a conceptualizarse en términos socioculturales, ya que requiere un abordaje desde las transiciones y condiciones para poder comprender el desarrollo de las trayectorias juveniles. Muchos jóvenes no comparten los mismos recorridos, tanto en sus contenidos como en el modo de transitarlos. No comparten los modos de inserción en la estructura social, la cual atraviesa sus biografías juveniles (Reguillo Cruz, 2008). Históricamente las trayectorias eran consideradas homogéneas y lineales según los tiempos y gradualidades escolares. Como si fuera una experiencia común para todos. La realidad es que existe un despliegue de experiencias y subjetividades heterogéneas en cada camino transitado. Para quienes egresan de la escuela secundaria el pasaje a la vida adulta implica, tener que construir proyectos de vida hacia el futuro. “Se ponen en juego ideales y valores a los cuales el sujeto intenta dedicar sus esfuerzos, su tarea, y de alguna manera, su propia vida” (Müller, 2010. p.256). De todas maneras, el camino nunca está claro y las actividades que un sujeto realiza pueden no coincidir con sus metas, ya que el recorrido pocas veces es lineal, porque las variables que influyen son muchas. Por su parte, las escuelas son un factor que representa un lugar significativo para la construcción de la identidad propia de los estudiantes, influenciando en su producción de referencias sociales de cara a los futuros posibles (Dubet y Martucelli, 1998). Las experiencias escolares compartidas son relevantes para los jóvenes, que practican distintos roles sociales.

Por otro lado, para referirnos al pasaje del nivel secundario al mundo laboral y/o universitario, nos referiremos al concepto de transiciones, como la acción de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto, lo cual implica un cambio, un proceso con una cierta extensión en el tiempo. Las transiciones suponen una especie de etapa no permanente entre dos estados, que termina cuando el sujeto se logra establecer en el siguiente. En el caso laboral, la OIT

EJE 1: TRAYECTORIAS

define el fin de la transición de la escuela al trabajo al momento en el cual el joven encuentra el primer empleo estable y siente que este le brinda satisfacción personal (CEPAL, 2017).

Esta transición no es un proceso lineal, donde un estudiante finaliza sus estudios secundarios, busca empleo y luego entra en un empleo por el resto de su vida, ya que algunos jóvenes consiguen su primer empleo mientras continúan estudiando, otros prolongan sus estudios por varios años mientras que otros transitan con dificultad la búsqueda de un empleo (CEPAL, 2017). La transición del sistema educativo al mundo del trabajo es, para la mayoría de las personas, un paso fundamental en su ciclo de vida. Se relaciona con una creciente independencia económica y personal, el paso a una adultez jurídica, con un fuerte reconocimiento social.

Sin embargo, según Dávila y Ghiardo (2011) la tradicional estructura lineal de transición cultural y socialmente reproducida, en que de estudiar se pasa a trabajar, luego al matrimonio y la crianza de hijos, con plazos y edades establecidas fue abriéndose a nuevas formas de hacerse adulto, por lo tanto, nuevas formas de transiciones. No hay una edad ideal en la cual esta etapa debería comenzar o terminar. Existen jóvenes que combinan estudios con trabajo, y en este punto es importante analizar las ventajas y desventajas de esta combinación de actividades. Entender la relación entre la educación y el trabajo en las trayectorias juveniles permite analizar las transiciones a las diferentes trayectorias postsecundaria, ya que aquellos con educación superior (universitaria o no) tienen mayores probabilidades de culminar la transición. Esto se debe a que los jóvenes que siguen los estudios inician sus transiciones al trabajo a edades más elevadas, pero con probabilidad de insertarse rápidamente en el mercado laboral, sobre todo en empleos satisfactorios. Como contracara de esta situación existe un impacto negativo de largos períodos de desempleo o de una mala calidad de la primera inserción laboral respecto a la futura estabilidad y el nivel salarial. Este fenómeno se lo conoce como efecto cicatriz (scarring) (Beccaria et al, 2016).

En Argentina los jóvenes enfrentan muchas dificultades para ingresar al mercado laboral de manera estable. Existe una precariedad y una segmentación del mercado de trabajo que se ordena de acuerdo a ciertos indicadores: edad, nivel educativo formal, nivel económico, género (Garino, 2018). Por ejemplo, es probable que sea muy distinta la trayectoria, y puntualmente al momento de buscar trabajo, de un joven de clase media-alta con el nivel secundario terminado que la de una joven de clase baja sin el título secundario. A esta cuestión cabe mencionar otro agravante crucial que es la responsabilidad de tener personas a cargo, hecho que afecta en mayor medida a las mujeres de sectores vulnerables.

Por otra parte, respecto de dichas condiciones socioeconómicas, muchos autores, a través de un análisis histórico, describen esta época como distanciada de otras cuando la movilidad social ascendente era garantizada por un Estado de bienestar, la suba de los salarios reales y la cantidad de puestos de trabajo (Sennet, 2006; Calvo 2009, Castel, 2010). Ese período, posterior a la Segunda Guerra Mundial, era acompañado por una democratización del acceso a la educación, garantizando así, mayores oportunidades para la clase media baja y en consecuencia para sus jóvenes. Se demandaba un esfuerzo para que dichas oportunidades se tradujeran en logros significativos. Había en la cultura juvenil, la acumulación de capital humano, gracias a la escuela, capaz de garantizar la emancipación de la familia de origen y la homogeneización de dicha cultura que, por otro lado, ponderaba un ocio hedonista y un

EJE 1: TRAYECTORIAS

desprecio por el trabajo manual (Coleman y Husén, 1989). Este hecho asumiría un carácter particular en los jóvenes y su mirada hacia el mundo profesional.

Sin embargo, en las últimas décadas ocurrieron sucesos a nivel global que modificaron la vida social y profesional. Las fuerzas del mercado y la globalización generaron grandes cambios tecnológicos que modificaron la matriz productiva, económica, social y cultural, ocasionando masivos flujos migratorios y precariedad laboral, acrecentando la división de clases sociales, producto de las crisis internacionales. Estos son fenómenos que el Estado no puede controlar y como consecuencia ocurren diversas modificaciones en la estructura social (Bauman, 2006). Se producen crecientes niveles de fragmentación social, debido a la competencia por acceder a una mejor posición, situación que no es ajena a la realidad de los jóvenes, quienes vivencian profundas incertidumbres y riesgos de quedarse afuera (Dávila, 2002).

Para Sennett (2006), al mismo tiempo, la creciente masividad del acceso a los estudios superiores produjo una saturación de los canales de movilidad ascendente. De esta manera, quedaba lejos aquel Estado de bienestar que garantizaba el progreso como trabajador de una fábrica, de la manera que lo habían hecho los padres sin una gran formación académica. Incluso, actualmente, existe el riesgo para los jóvenes de pasar a un nivel más bajo que sus padres en la escala social. De este modo, no siempre un título terciario garantizará estabilidad económica. El presente resulta incierto y exigente para los jóvenes, que, en algunos casos, extienden su dependencia familiar en forma indefinida, postergando la emancipación adulta (Gil Calvo, 2002). Castel (2010) alertaba sobre una transformación cultural producida por los cambios en la organización del trabajo, donde la mayoría de los jóvenes se negaban a establecerse en un empleo permanente. Describe relaciones más “aleatorias” con el trabajo, relaciones más “problemáticas”, más “desapegadas”. Los padres de familias trabajadoras a menudo experimentan con pesar el hecho de no poder transmitir ya una “cultura del trabajo” a sus hijos, superada por una sobrevaloración de la tecnología que transformó profundamente la organización del trabajo. Para el autor, la elección de largos estudios es el efecto de un distanciamiento cultural respecto de la generación precedente. Esto los conduce al hecho de “continuar la escuela para escapar de la fábrica” (Castel, 2010, p.121), ya que asocian a la profesión de sus padres con valores negativos. Sin embargo, tampoco se garantiza el dominio de las condiciones requeridas para tener éxito en los estudios, con frecuencia carecen del capital cultural (Bourdieu, 1979) necesario para llevarlos a cabo de manera tal que puedan desembocar en nuevas profesiones. Esta situación es percibida como de desamparo e incertidumbre por muchos jóvenes, donde a pesar de todo, expresan también un fuerte deseo de éxito profesional. Esta encrucijada sucede especialmente entre los niveles más bajos de formación, que en la mayoría de los casos terminan precarizados laboralmente. En estas condiciones se les dificulta la posibilidad de construir un proyecto estable. En este sentido, según Dubet (2011) la escuela entró de lleno en el modelo de “igualdad de oportunidades”, donde su papel ya no es el de integrar a la sociedad, orientando a cada alumno a lo que está destinado, sino el de distribuir a los alumnos teóricamente iguales al término de una competencia “honorable”. Para el autor, los estudiantes y los docentes están apegados a dicho modelo, porque la igualdad de la oferta se presenta como la condición de base de la justicia. Ante esta situación visualizamos diversas dificultades que un joven puede atravesar a lo largo de su trayectoria, durante, o luego del paso por el nivel secundario.

EJE 1: TRAYECTORIAS

Frente a estas complejidades, la escuela pública asume la responsabilidad de garantizar el acceso a una educación de calidad que permita reducir las desigualdades de base y ascender en la estructura social⁸. Particularmente el nivel secundario tiene entre sus objetivos principales formar a sus estudiantes para el mundo laboral, para los estudios superiores y para una ciudadanía activa y responsable⁹. Sin embargo, con la llegada de la pandemia, las escuelas tuvieron que adaptarse repentinamente a una nueva modalidad de trabajo en un contexto cambiante, mediadas por políticas definidas sobre la marcha, profundizando aún más los problemas estructurales mencionados. Las planificaciones realizadas para ese año debieron modificarse, se alteró la forma de interacción con los pares, las autoridades escolares, los alumnos y sus familias, todo ello en un marco en el que los propios docentes y las familias, se vieron atravesados por diferentes procesos socioeconómicos (Siede, 2021, Di Piero y Chiappino, 2020).

Con estos abordajes iniciales realizados construimos un primer corpus teórico que nos permitirá desentramar aquellos fenómenos que inciden en las trayectorias de los jóvenes en relación a sus recorridos posteriores al egreso de la escuela secundaria en pandemia.

Hipótesis

El presente de los jóvenes se ve afectado por una cantidad de fenómenos de carácter económicos, sociales y culturales producto de la globalización y de los modos de vida actuales circunscritos en un mundo capitalista. En él se establecen ciertos modos de relación social, donde las relaciones de poder en materia ocupacional determinan desiguales posiciones para los sujetos. En este juego de relaciones y posiciones, tienen una gran incidencia las condiciones objetivas de base de los jóvenes, como los capitales, pero también diferentes factores que influyen en las trayectorias: las instituciones, otros sujetos, las elecciones realizadas y diferentes aspectos coyunturales.

En este escenario la escuela secundaria pública se propone orientar a los jóvenes a formular un proyecto de vida donde sea capaz de ingresar al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Sin embargo, factores estructurales de orden económico, social, cultural, político, y en el último tiempo sanitario, irrumpen en el cumplimiento de sus objetivos según las expectativas prescriptas. Su propuesta formativa no siempre es capaz de acompañar y fortalecer las trayectorias estudiantiles de algunos grupos sociales, puesto que el sector social de pertenencia pesa en las posibilidades. En consecuencia, los egresados de dichas instituciones se enfrentan a desafíos que exceden sus posibilidades en la mayoría de los casos, limitados por las condiciones de base y la débil oferta de sus escuelas ante las complejidades del mundo actual.

8 Ley Nacional de Educación 26.206 (2006).

9 Marco General de la Política Curricular (Resolución 3655/07).

Justificación

La pandemia del COVID-19 generó un impacto significativo en diversos ámbitos de la sociedad en general y en las trayectorias juveniles en particular. La suspensión de clases presenciales, llevando a la educación a una propuesta no presencial con falta de acceso a recursos tecnológicos, colocó a la escuela secundaria en un desafío sin precedentes y de gran complejidad. Como evidenciamos anteriormente, las instituciones educativas de gestión pública son las que reciben a la mayor cantidad de estudiantes de sectores vulnerables con menos acceso a internet y conectividad. Esto provocó muchos interrogantes sobre el futuro de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes que asisten a ellas y transitaron dicha situación.

En este contexto, resulta de vital importancia investigar y comprender la incidencia que la pandemia del COVID-19 tuvo (y tiene) en las trayectorias educativas y laborales de los egresados del nivel secundario. En este contexto, en este estudio se busca analizar las consecuencias de la crisis sanitaria en el desarrollo académico y profesional de los jóvenes, así como también identificar los factores externos que influyen en dichas trayectorias como las circunstancias económicas, educativas, sociales y culturales.

Otro aspecto importante es la narración que los jóvenes hacen acerca de su experiencia formativa en la etapa escolar en dichas circunstancias, a partir de sus presentes laborales y educativos. De esta manera, a través del análisis de sus miradas sobre lo sucedido, será posible describir con mayor detalle la relación entre los diferentes factores mencionados y las trayectorias de los sujetos en la actualidad. Esto contribuirá al debate sobre las trayectorias aportando la novedad al tema respecto a una situación compleja que afecta tramos posteriores.

Por último, esta investigación contribuirá a la formulación de políticas educativas y laborales más efectivas. Los resultados obtenidos permitirán identificar áreas de mejora y proporcionarán información relevante para el diseño de programas y medidas de apoyo específicas que promuevan la inclusión y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y laboral.

Estrategia metodológica

Se trata de un estudio con un enfoque descriptivo, donde el objetivo de la investigación consiste lograr conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes describiendo de manera detallada las actividades, objetos, procesos y personas (Guevara et al., 2020; Valle et al., 2022). El fin es comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes, se irá de lo particular a lo general y se utilizará una construcción de datos “sin medición numérica” (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 320). Se empleará una metodología cualitativa, que permitirá un análisis detallado y contextualizado de los datos construidos.

La selección de la muestra para la construcción de datos no será aleatoria, sino que será dirigida en función de los objetivos propuestos en la investigación, por muestreo teórico. Se seleccionarán jóvenes a entrevistar sin pretender que sean representativos en términos estadísticos de la población. Las muestras dirigidas o no probabilística son de gran valor,

EJE 1: TRAYECTORIAS

pues logran obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la construcción y el análisis de los datos (Hernández Sampieri, et al., 2014.189-190). La muestra estará compuesta por jóvenes egresados en pandemia de escuelas públicas del partido de Hurlingham. La unidad de análisis serán los egresados de esas escuelas.

Se compararán cuatro categorías definidas dentro de las trayectorias postsecundaria posibles de los egresados en las cohortes 2020 y 2021:

- Egresados que estudian en el nivel superior y no trabajan.
- Egresados que estudian en el nivel superior y trabajan.
- Egresados que no estudian ni trabajan.
- Egresados que sólo trabajan.

Se espera entrevistar al menos a 7 jóvenes de cada grupo definido. Estas categorías son definidas en función de los objetivos del nivel secundario, formar a los jóvenes para el mundo laboral y para los estudios superiores¹⁰. Se consideran dichos objetivos para problematizar los dispositivos de articulación que la escuela secundaria propone tanto con el nivel superior como con las instituciones o empresas que representan al trabajo (Jacinto, 2010). En este punto también se propone realizar entrevistas a diferentes actores institucionales, como, por ejemplo, a docentes de las escuelas y a directivos.

Los sujetos a entrevistar permitirán conocer las trayectorias de los jóvenes en su proceso de transición entre la escuela secundaria pública y recorridos posteriores. El objetivo de la construcción de datos para este enfoque, se orienta a conocer las perspectivas y puntos de vista de los entrevistados. La reconstrucción de las narrativas individuales (Hernández Sampieri et al., 2014) será el método para generar conclusiones que sean plausibles de ser profundizadas en futuras indagaciones y que motiven explicaciones de los fenómenos concluyentes.

Asimismo, será de diseño descriptivo, que Hernández Sampieri et al. (2014) lo definen como la investigación que busca “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 119). En este trabajo, se describirá la incidencia del nivel socioeconómico y cultural en las trayectorias formativas y laborales de los jóvenes egresados durante la pandemia del Covid-19.

Se tomarán entrevistas semiestructuradas (Hernández Sampieri et al., 2014) con el objetivo de construir los datos obtenidos de las cuatro categorías definidas, cuidando que haya

10 Algunas cuestiones referidas al tema se encuentran citadas en los artículos 28°, 29°, 118° Y 120° de la Ley Provincial de Educación 13.688 (2007). A modo de ejemplo, en el caso del artículo 28, en algunos incisos, para referirse a los objetivos y funciones del nivel secundario, se afirma lo siguiente:

- c. Reconocer y consolidar en cada alumno las capacidades de estudio, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, su conformación como ciudadanos, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida
- f. Concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos, en las escuelas, vinculándolos a través de una inclusión crítica y transformadora de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en los espacios productivos, brindando conocimientos generales y específicos para su formación a través de propuestas específicas que surjan de las modalidades, orientaciones y/o ámbitos de desarrollo educativo.
- j. Desarrollar procesos de orientación vocacional con el fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los adolescentes, jóvenes y adultos.

EJE 1: TRAYECTORIAS

un equilibrio de género para enriquecer la diversidad de miradas y valoraciones encontradas. Para el momento de cada entrevista se asegurará un ambiente propicio para la comunicación y la confidencialidad. Se registrarán en audio, siempre obteniendo el consentimiento informado de los participantes antes de comenzar.

Se apunta a indagar acerca de los recorridos educativos y laborales post secundaria, así como también sobre la construcción de significados sobre el valor de la escuela secundaria en relación al mundo laboral y los estudios superiores. Y para el análisis se tomarán en cuenta cuestiones que conforman el contexto y la realidad de los jóvenes, buscando de esta forma explicaciones de la influencia de estos en sus relatos acerca de sus recorridos escolares y posteriores.

A modo de ejemplo la información se organizará de la siguiente manera:

Trayectoria	Escuela	Género	Clima educativo del hogar	Nivel socio-económico	Tareas de cuidado/trabajo doméstico	Valoración de su formación respecto a su presente laboral	Valoración de su formación respecto a su presente académico
Egresadas/os que estudian en el nivel superior y no trabajan							
Egresadas/os que estudian en el nivel superior y trabajan							
Egresadas/os que no estudian ni trabajan							
Egresadas/os que solo trabajan							

Se agruparán las respuestas obtenidas según los objetivos específicos. Después se analizará la información teniendo en cuenta las definiciones del marco teórico. Se hará una categorización temática, identificando y agrupando los temas recurrentes o patrones de datos. Para ello se utilizará la herramienta de software Atlas.ti¹¹ para codificar, etiquetando las unidades de significado relevantes en el texto. Se agruparán los códigos relacionados en

11 Atlas.ti es un software creado mayormente para el análisis de todo tipo de datos en estudios cualitativos. Se caracteriza por poder procesar grandes volúmenes de información que contenga datos de texto y multimedia. A este tipo de programas se los conoce como CAQDAS que significa "Programa para el análisis cualitativo asistido por computador". Al ser de enfoque cualitativo, no está programado para automatizar el análisis de datos, sino que permite acelerar los procesos de investigación en cuanto a análisis e interpretación de datos. Entre algunos de sus usos se destacan el análisis, la posterior segmentación de textos en citas, la codificación de comentarios identificando patrones y la comprobación de hipótesis.

EJE 1: TRAYECTORIAS

categorías temáticas, indicando patrones, similitudes y diferencias en las respuestas de los participantes, para crear categorías descriptivas que representen los temas clave que surjan de los datos. A partir de ella se utilizarán las herramientas de visualización y análisis proporcionadas también por Atlas.ti para examinar las conexiones entre los temas y generar nuevos conocimientos. Se establecerán vínculos entre los datos y las teorías existentes en el campo de la educación, para interpretar de manera fundamentada los resultados.

Por otro lado, se llevará adelante un análisis del discurso sobre las respuestas de los entrevistados para examinar y comprender las construcciones sociales, las normas culturales y las representaciones simbólicas presentes en el lenguaje y la comunicación (Van Dijk, y Mendizábal, 1999), utilizadas por los jóvenes egresados de la escuela pública seleccionada.

Se estudiarán las respuestas de los entrevistados desde un conjunto de herramientas de análisis del discurso orientadas a examinar, comprender y comparar las formas discursivas, simbólicas e imaginarias con las cuales los jóvenes egresados de la escuela pública seleccionada se representan y configuran a sí mismos, a las instituciones educativas, las imágenes vinculadas a sus trayectorias, y otras dimensiones de análisis que pudieran surgir en el proceso de análisis de los materiales discursivos. Por otro lado, ayudará a explorar cómo se representan a sí mismos y a los demás a través del lenguaje, cómo se posicionan en relación con determinados grupos o situaciones y cómo definen su propia identidad en un contexto complejo para los jóvenes en la actualidad. En este caso, y para esta investigación, se tomará al discurso como mediación analítica para la comprensión de la vida social de los sujetos en cuestión (Reguillo Cruz, 2000).

La interpretación de los datos se realizará a partir del marco teórico previamente establecido. Se examinarán las respuestas de los participantes en relación con los conceptos y teorías existentes en el campo de estudio. Se buscarán patrones, temas recurrentes y relaciones significativas entre los datos para identificar hallazgos relevantes y generar nuevas perspectivas.

Para asegurar la validez y el rigor del análisis, se llevará a cabo una comparación de datos con diversas fuentes, revisión de pares y reflexividad constante. En este punto se profundizará a través de entrevistas a otros actores claves y a especialistas en el tema. Se contempla la posibilidad de entrevistar a la inspectora del nivel secundario de Hurlingham, al director de la oficina de empleo de Hurlingham, a la coordinadora del Curso de Ingreso de la Universidad de Hurlingham y a integrantes de la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes y del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Al mismo tiempo, durante el avance de la investigación se proyecta la participación en jornadas y congresos para exponer los avances de la tesis para ser evaluados y criticados constructivamente por colegas y profesionales en la temática en cuestión.

Por último, se arribará a las principales conclusiones, considerando los aspectos más relevantes del análisis realizado. Se estudiará el mundo percibido por los sujetos en cuestión, a partir de las experiencias, considerando la cultura, el lenguaje y los significados de los individuos y de su comunidad, lo cual es un proceso interpretativo (Espitia, 2000). En el análisis se indaga un fenómeno en particular y los hallazgos se pueden presentar como una narración (Hernández Sampieri et al., 2014).

EJE 1: TRAYECTORIAS

	Objetivo específico	Instrumentos	Muestra	Análisis
1	Caracterizar el modo en que las condiciones socioeconómicas impactan las trayectorias posteriores a la escuela secundaria.	Entrevistas semiestructuradas	1) Egresados 2) Actores claves	1) De contenido y discurso 2) De contenido
2 y 3	Tipificar los diferentes recorridos de los jóvenes egresados y sus procesos de transición al mundo laboral y a la educación superior	Entrevistas semiestructuradas	1) Egresados 2) Actores claves	1) De contenido y discurso 2) De contenido
4	Categorizar y comparar las valoraciones sociales, laborales y académicas que hacen los egresados de su experiencia escolar en el nivel secundario según sus trayectorias postsecundaria.	Entrevistas semiestructuradas	Egresados	De contenido y discurso

Factibilidad

El presente trabajo se enmarca en una de las líneas de investigación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) que corresponde a las “Trayectorias educativas”. Puntualmente considerando al sistema social y educativo en cuanto a la correspondencia, reproducción, legitimación y cambio; igualdad y equidad en educación; desigualdades educativas, segmentación, fragmentación y segregación; la educación más allá de la escolarización.

EJE 1: TRAYECTORIAS

Para llevar adelante la investigación que se propone en este proyecto, el doctorando cuenta con una beca cofinanciada entre el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la UNAHUR de carácter exclusivo, con sede de trabajo en dicha universidad. De esta manera, el tiempo para realizarla se encuentra garantizado. Asimismo, el director de la beca, el Dr. Diego Petrucci, que también será el director de la tesis, es investigador del CONICET con el mismo lugar de trabajo, en la UNAHUR. De esta forma la tarea conjunta para llevarla adelante será recurrente. Al mismo tiempo, en el marco de los Proyectos de Investigación Orientados (PIO-CONICET) se cuenta con financiamiento para equipamiento, bienes de consumo, viajes y viáticos, difusión y protección de resultados y servicios de terceros. Por otra parte, en el último tramo se sumó al equipo de trabajo como codirectora la Dra. Delfina Garino, quien es miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET) y codirectora del PI C164 de la FACE-UNCo¹² sobre formación para el trabajo en escuelas técnicas en las provincias de Neuquén y Río Negro, y cuya tesis doctoral fue sobre trayectorias de egresados de escuelas secundarias en la ciudad de Neuquén, por lo que sus conocimientos en la temática serán de gran importancia para la investigación.

En cuanto al trabajo de campo, la escuela seleccionada resulta de fácil acceso para el investigador, y la selección de los entrevistados se realizará a partir de redes y vínculos previos establecidos por anteriores experiencias laborales en la institución. Se trabajará con aquellos actores que acepten participar voluntariamente del estudio. Además, hay que tener en cuenta que los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias de Hurlingham vienen colaborando en otras investigaciones de la Universidad Nacional de Hurlingham y en diversos proyectos desde su creación en 2016.

12 Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue de la Provincia de Neuquén.

EJE 1: TRAYECTORIAS

Cronograma

N°	Etapas	Actividades	Cronograma en 36 meses												Resultados esperados por etapa	
			1 - 3	4 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	16 - 18	19 - 21	22 - 24	25 - 27	28 - 30	31 - 33	34 - 36		
1	Exploración y formulación de la investigación	1-1 Revisión bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X						Explicitación y precisión de lo que se va a investigar y porqué. Contextualización del fenómeno a estudiar. Introducción al campo
		1-2 Contacto con escuela	X													
		1-3 Identificación y contacto con los egresados a entrevistar		X	X											
2	Diseño de la investigación	2-1 Elaboración de hipótesis y preguntas nuevas si correspondiera						X	X						Perfeccionamiento del plan flexible que orientará el contacto con la realidad objeto de estudio.	
		2-2 Consolidación de los métodos de análisis a utilizar					X	X	X							
3	Ejecución	3-1 Toma de entrevistas	X	X	X	X									Contacto con la realidad o las realidades objeto de estudio.	
		3-2 procesamiento de entrevistas Análisis de entrevistas					X	X	X	X	X	X				
		3-3 Interpretación de resultados							X	X	X	X	X			
4	Cierre	4-1 Elaboración de conclusiones									X	X	X		Sistematización de manera progresiva en el proceso y los resultados del trabajo investigativo. Estructuración conclusión y generación de información.	
		4-2 Redacción de la tesis					X	X	X	X	X	X	X	X		

Referencias bibliográficas

- Beccaria, L., Maurizio, R., Trombetta, M., & Vázquez, G. (2016). *Una evaluación del efecto scarring en Argentina*. *Desarrollo y Sociedad*, (77), 263-304.
- Bracchi, C. (2016). *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas*. *Trayectorias universitarias*.
- Bracchi, C.; Gabbai, M.I (2009). *Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias*. en Kaplan, C., *Violencia Escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracchi, C., y Gabbai, M. I. (2013). *Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho*. *Culturas Estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 23-44.
- Bourdieu P. (1979), *La Distinction*. Critique sociale du Jugement, París, Minuit.
- Calvo, E. G. (2002). *Emancipación tardía y estrategia familiar*. *Revista de Estudios de Juventud*, 9-18.
- Calvo, E. G. (2009). *Trayectorias y transiciones: ¿qué rumbos?* *Revista de Estudios de Juventud*, (87), 15-30.
- Canales, A. (2020). *La desigualdad social frente al COVID-19 en el Área Metropolitana de Santiago (Chile)*. *Notas de Población*, 111:13-42.
- Cardini, A. y Matovich, I. (2020). *El impacto de la pandemia en la educación secundaria en Argentina y América Latina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/proyecto/el-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-secundaria/>.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., & Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. BID, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires
- CEPAL, N. (2017). *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe: la transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral*.
- CEPAL (2020d). *Universalizar el acceso a tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*, Informe Especial COVID19. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>.
- Chauvin, J. P., Fowler, A., Herrera N. L., (2020). *The Younger Age Profile of COVID-19 Deaths in Developing Countries*. Disponible en <http://dx.doi.org/10.18235/0002879>
- Chaves, V. E. J., & Weiler, C. C. (2016). *Los estudios de casos como enfoque metodológico*. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).
- Coleman, J., y Husén, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio* (informe OCDE/CERI). Narcea, Madrid.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida universitária*. Salvador de Bahía, EDUFBA.
- Da Silva Mello, W. (2021) *El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020 (Tesis de grado)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciado en Sociología. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2048/te.2048.pdf>
- Dávila León, O. (2002). *Biografías y trayectorias juveniles*. *Última década*, 10(17), 97-116.

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Dávila, Ó., & Ghiardo, F. (2011). *Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral*. Papers: revista de sociología, 1205-1233.
- Díaz Langou, G.; della Paolera, C. & Echandi, J. (2021). *El sistema de protección social argentino frente a la pandemia: viejos desafíos y nuevas oportunidades*. Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas, (8). <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1126>
- Dubet, F. (2011) *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Sociología y política. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998) *¿En qué sociedad vivimos?* Ed Losada. Bs As.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 227-348). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad Pedagógica Nacional.
- Espitia, E. C. (2000). *La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos*. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 27-35.
- Garino, M. D. (2018). *Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria: reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén*. Universidad Nacional de Comahue. Neuquén.
- Guevara, G.; Verdesoto, A. & Castro, N. (2020). *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. *Recimundo*, 4 (3), 163-173. 10.26820/recimundo/4.(3). julio.2020.163-173
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2020). *Informes técnicos / Vol. 6, n° 31*. Recuperado de Encuesta permanente de hogares (EPH) total urbano. Principales tasas de los terceros trimestres 2020-2021 (indec.gob.ar)
- Lago, L.; Sanabria, J.; Ronconi, P. & Zuluaga, P. (2021). *Jóvenes y pandemia: Experiencias estudiantiles en Chubut*. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*.
- Lion, C.; Schpetter, A. & Weber, V. (2021). *Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria Virtualidad*. *Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 36-48.
- Müller, M. (2010). *Orientar para un mundo en transformación: los jóvenes entre la educación y el trabajo*. Editorial Bonum.
- Organización Internacional del Trabajo Informe (2020). *Los jóvenes y la pandemia del COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental Empleo decente para los jóvenes*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf
- Patierno, N., Ayala, K. A., Rochetti Yharour, M. C., De Lucca, V., Perín, G. C., & Lanzillotta, P. (2021). *Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia*. *Revista EXT*.
- Pierella M.; Borgobello A.; Prados, M. & Brun; L. (2021). *El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina*. DOSSIER. *Revista del IICE* 51 (enero-junio, 2022): 173-189
- Prados M. (2022). *Dinámicas de inclusión y desigualdad en la universidad pública: políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario*. Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). Argentina.
- Quattrocchi, P.; Flores, C.; Virgili, N.; Cassullo, G.L.; de Marco, M.; Moulia, L. & Siniuk, D. (2020). *Jóvenes: proyectos de estudio y trabajo en tiempos de pandemia*. Buenos aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Rauch, N. F. (2022). *Educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19*.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo*. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17, 50-55.

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Reguillo Cruz, R. (2008). *La Condición Juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y lugares*. Ciclo de videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires, 20 de Octubre de 2008.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. RH Sampieri, Metodología de la Investigación, 22.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter* (Vol. 239). Anagrama.
- Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida: Familias y escuelas a partir de la pandemia*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Noveduc.
- Van Dijk, T. A. & Mendizábal, I. R. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Editorial Abya Yala.

La desigualdad de género en el binomio educación y trabajo. Un estudio en el conurbano bonaerense.

Miriam Rocío Valdez

✉ valdez.m.rocio@gmail.com / miriamrocio.valdez@unahur.edu.ar

Introducción

Las transiciones entre educación y trabajo, en clave de producción y de desarrollo económico y social, conforman una temática que ha generado distintos debates y tensiones y distintas experiencias a lo largo de la historia. Sin embargo, este tema fue vinculado principalmente a procesos de industrialización y, por lo tanto, muy explorado durante el siglo XX en Argentina; período en el que se determinaron cuestiones estructurales al respecto.

La crisis del '29 afectó la estructura económica del país que era el modelo agroexportador. Situación que llevó a profundizar la política de industrialización y generó cambios en la distribución demográfica de la población. La sociedad en transformación más la crisis económica demandaron que el Estado tome un rol interventor. Fue así como, en 1946, Juan Domingo Perón llegó a la presidencia habiendo demostrado que podía responder a la demanda histórica desde una nueva sensibilidad política. Previamente, en la Secretaría de Trabajo y Previsión, había impulsado medidas como la ley de despidos, de jubilación y seguro social, la creación de tribunales de trabajo, el establecimiento del estatuto del peón rural y el reconocimiento de las asociaciones profesionales, entre otras (Arata y Miño, 2016: 199).

En materia educativa, durante el peronismo, se destaca la constitución del circuito educativo técnico, que fue y es la propuesta educativa para y por el mundo del trabajo. Este circuito aglutinó y organizó las distintas instituciones educativas existentes. Dentro de esta variedad, se destacan la primera sección industrial creada en el año 1897 en la entonces Escuela de Comercio de la Capital de la República (fundada en 1890 y rebautizada en 1908 como Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini"), la primera Escuela Industrial constituida por decreto en el año 1899 que lleva el nombre de su primer director el ingeniero Otto Krause desde 1925 y las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres creadas por la Ley de Presupuesto del año 1901. El factor común de todas estas instituciones era: La diferencia de género en los planes de estudios.

Por lo tanto, desde sus gérmenes, la educación técnica se organizó a partir de propuestas formativas diferenciadas y, principalmente, dirigidas a los varones. Asignó al hombre el protagonismo en presunta vinculación con el protagonismo que este tenía en el mundo del trabajo. No obstante, es importante destacar que las mujeres, aunque de manera minoritaria, estaban en los talleres pequeños y en las grandes fábricas, en las aulas de las escuelas y en los hospitales, en el trabajo a domicilio y en la incipiente telefonía, en los cañaverales de los ingenios tucumanos y en los campamentos petroleros de la Patagonia, detrás del mostrador de los pequeños comercios y de aquellos pertenecientes a las grandes firmas, en la industria frigorífica, en las empresas textiles y en los talleres gráficos, como vendedoras y empleadas administrativas, confeccionando zapatos o sombreros, fabricando cigarrillos y fósforos

EJE 1: TRAYECTORIAS

(Andújar, 2017); es decir, las mujeres fueron (y son) parte de la fuerza de trabajo pero permanecieron (y, de distinta manera, permanecen aún hoy) invisibilizadas y sin poder incluirse de manera masiva e integral.

Según el Censo Nacional de Población del año 1947, época coincidente con la constitución de la educación técnica, el total de habitantes de la República Argentina era de 16.055.765 personas. De este total, 6.267.313 de personas estaban ocupadas y, en particular, 1.234.102 eran mujeres. Dicho de otra manera, casi el 20% de la población ocupada eran mujeres que se concentraban en el sector de servicios y, aquellas con mayor educación formal, en la docencia y en puestos administrativos del estado. En lo que respecta a la industria, el 33% de las mujeres se encontraban ocupadas en sectores de la industria y fabril como frigoríficos, textiles e hilanderías (Seoane, 2013, p.50). Estos datos muestran la participación, minoritaria pero existente, de las mujeres en el mundo del trabajo y, también, su relegamiento a ciertos sectores estableciendo diferencias de género en el ámbito laboral en coincidencia con la propuesta educativa.

En este sentido, se puede decir que, tanto en la educación técnica como en el mundo del trabajo, el hombre se instituyó como protagonista. Esto permite determinar que un rasgo fundacional, constitutivo e identitario de estos ámbitos es el *androcentrismo*.¹

Este rasgo persistió, de diversas maneras y con distintas intensidades, durante más de 70 años. Y, en el presente, se encuentra tensionado por una creciente reflexión y sensibilidad social ante las desigualdades de género. La sociedad, gracias a el(los) feminismo(s), comenzó a tomar conciencia de que las limitaciones impuestas a las mujeres a lo largo de la historia, la negación de sus derechos civiles y políticos, han conformado una situación de extrema desigualdad social y política que les ha impedido el desarrollo de sus posibilidades como personas y como ciudadanas (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 97).

Los estereotipos de masculinidad y de femineidad fueron (y son) fundamento de la subordinación de las mujeres. Estos estereotipos, históricamente contruidos sobre el prejuicio de superioridad física e intelectual de los varones, continúan presentes en la sociedad a pesar de la reflexión y de la sensibilidad generada y desarrollada ante la cuestión. En ámbitos tradicionalmente masculinos, como la educación técnica y el mundo del trabajo, se observan con mayor intensidad y, por lo tanto, las desigualdades son más complejas.

Tema

Educación y trabajo, como tema de investigación, tiene en su haber una vasta tradición académica. Se encuentran estudios que relacionan las credenciales educativas con la inserción ocupacional de los trabajadores, especialmente con sus ingresos y sus categorías socio - profesionales (Jacinto, 2016). Estos estudios permiten, por un lado, plantear que una desigualdad escolar, se correlacionará con alguna desigualdad laboral (ANUIES, 2003; De Ferranti, 2004; Iñiguez, 2004; Muñoz Izquierdo, 2004; De Ibarrola, 2004); y, por otro lado, registrar las dificultades para insertarse en el mundo del trabajo de muchas/os jóvenes que han logrado acreditar mayor escolaridad que sus padres o que han llegado a la educación superior (Encuesta

¹ Tendencia a considerar al hombre como centro o protagonista de la historia y la civilización humanas en detrimento de las mujeres, cuya importancia se rebaja o no se tiene en consideración.

EJE 1: TRAYECTORIAS

Nacional de Juventud, 2000; Pieck, 2001; Jacinto, 2002; UN, 2004). Asimismo, hay líneas que sostienen que existe escasa o nula vinculación entre la educación y el trabajo (Tanguy, 1999; Morguenstern, 2000).

La *perspectiva de género*, en América Latina, se instala en la academia entre fines de los '80 y principios de los '90 cuando el concepto de género adquiere consistencia (Lamas, 1999). Los sistemas de género se entienden como los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades producen a partir de la diferencia sexual anatómica - fisiológica y que dan sentido a las relaciones entre personas sexuadas (De Barbieri, 1992). La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 122); contemplando que, estas relaciones de poder, generan relaciones de desigualdad entre los géneros que producen y reproducen discriminación. De modo amplio, podría aceptarse que constituyen reflexiones de género todas aquellas que se hicieron en la historia sobre las consecuencias y los significados que tiene pertenecer a cada uno de los sexos (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 122).

Por lo tanto, la temática *educación y trabajo desde la perspectiva de género* busca profundizar y complejizar el estudio sobre cada ámbito y sobre su vinculación. Vínculo en el que cada una de las partes tiene cierta autonomía y, además, tienen interacciones que no son mecánicas, ni responden a una simple relación de causa-efecto (De Ibarrola, 2005, p. 303). Son históricas, cambiantes en el tiempo y en el espacio, mediadas y matizadas por muchos otros factores (De Ibarrola, 1994a); y uno de esos factores en este presente histórico es la sensibilidad social generada y desarrollada ante las *desigualdades de género*.

Problema de investigación

Argentina se encuentra, desde hace unos años, en un punto de inflexión respecto a la mirada social sobre las desigualdades de género. El debate en torno a la cuestión y la consecuente sensibilización, necesaria pero no suficiente, de una parte de la sociedad demanda profundizar este proceso. Es así como se vuelve aún más relevante observar el comportamiento de estas desigualdades en ámbitos tradicionalmente masculinos como, por ejemplo, la educación secundaria técnica (EST) y el mundo del trabajo, en clave de producción y de desarrollo económico y social.

El informe "Mujeres en la ETP.² Algunos datos sobre la participación de las mujeres en la secundaria técnica", de junio de 2020, elaborado por la Comisión de Equidad de Género del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), muestra que en las escuelas secundarias técnicas argentinas las mujeres representan el 33,2% de la matrícula según datos del año 2018. Es decir, de cada 100 estudiantes sólo 33 son mujeres. En particular, este porcentaje cae a 27,8% (2018) en la provincia de Buenos Aires; constituyéndose con este número en la jurisdicción con el porcentaje más bajo del país. Si bien, entre 2011 y 2018, la matrícula en las escuelas secundarias técnicas argentinas creció un 14,4% (Argentinos por la Educación en colaboración con la Fundación UOCRA, 2019), la diferencia entre la cantidad de mujeres y la

² Educación Técnico Profesional.

EJE 1: TRAYECTORIAS

cantidad de varones estudiantes continúa a favor de estos últimos. A esta distancia entre el total de mujeres y el total de varones matriculadas/os se la llama *brecha de género*.

Esta matrícula masculinizada, es decir esta cantidad mayoritaria de estudiantes varones, se intensifica en algunas especialidades como Electromecánica o Electrónica/Energía. Según datos del 2009 del INET, a nivel nacional, en Electromecánica y Electrónica/Energía las mujeres sólo conforman el 11,9% de la matrícula, contra un marcado 88,1% de varones. En Construcción las mujeres alcanzan un 28,3% y en Informática/Comunicación llegan al 34,8%. Por el contrario, en Administración y en Química representan el 62,4% y 55,2% respectivamente. En algunas especialidades, el porcentaje de estudiantes mujeres en la Provincia de Buenos Aires es aún más bajo; por ejemplo, en Electrónica/Energía desciende al 9% quedando en una cifra. Y, como contracara, los porcentajes en Administración y en Química son mayores correspondientemente. Estos valores, tanto nacionales como provinciales, dejan ver que, además de una matrícula desigual, hay trayectos formativos “femeninos” y trayectos formativos “masculinos” en las escuelas secundarias técnicas. A esta división o separación que se observa entre mujeres y varones se la denomina *segmentación por género* de las especialidades.

Es importante señalar que, para este proyecto de investigación, se define al *género* como el conjunto de “rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se atribuyen a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad” (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 121). Es decir, lo “femenino” o lo “masculino” no hace referencia al sexo de las personas sino a las conductas que se entienden femeninas o masculinas. No obstante, se considera importante destacar que se conoce y reconoce la tensión que genera la definición de un sistema binario de géneros por sostener la idea de una relación casi lineal entre género y sexo. Judith Butler (1999) plantea que cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que *hombre* y *masculino* pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y *mujer* y *femenino* tanto uno de hombre como uno de mujer (p.55). Dicho de otra manera, al ser una construcción cultural, el género no debe ser el resultado causal del sexo ni tan rígido.

En el mundo del trabajo, las diferencias entre mujeres y varones también se pueden observar. Según los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC, correspondientes al primer trimestre del 2023, la *tasa de actividad*³ de las mujeres es de 52,2% y la de los varones de 70,9%. Asimismo, el porcentaje de desocupación y de subocupación es mayor para las mujeres que para los varones. También es mayor la tasa de informalidad; es decir, la incidencia de formas de trabajo no registrado es mayor en las mujeres que en los varones.

Además, la inserción laboral es diferenciada. Al mirar la composición de la ocupación por género según sector de actividad, de acuerdo con la EPH del tercer trimestre de 2020 (INDEC), se destaca que en el sector doméstico el 97,7% son mujeres y solo el 2,3% son varones. Por otro lado, en enseñanza y en servicios sociales y de salud las mujeres son el 72,8% y el 68%, respectivamente. Como contracara, en la Industria las mujeres representan solo un 24,4%. El porcentaje de mujeres desciende a un dígito en Transporte, almacenamiento y comunicaciones y en Construcción: 7,6% y 4%, respectivamente. Estos datos revelan que existen

³ Es la proporción que representa la población económicamente activa, conformada por las personas que tienen una ocupación o que, sin tenerla, la están buscando activamente, sobre la población total de referencia

trabajos “masculinos” y trabajos “femeninos” generando una *segmentación por género* en el mercado laboral.

Ante esta situación, surgen las siguientes preguntas: Las diferencias entre mujeres y varones en la educación secundaria técnica y en el mundo del trabajo, ¿se deben a las desigualdades de género? ¿Cómo perciben y vivencian estas diferencias las mujeres y los varones relacionadas/os o pertenecientes a estos ámbitos? ¿Qué cambios hubo, al respecto, a lo largo de la última década en cada ámbito? ¿Cuáles son las causas de estos cambios? ¿Cuáles son los efectos de los cambios de un ámbito al otro? ¿Existe una vinculación entre lo manifestado en cada ámbito? ¿Cuál es este vínculo?

Antecedentes de investigación

La temática *Educación y trabajo* propone una amplitud interesante de relaciones posibles para investigar. Si bien el mundo educativo y el mundo del trabajo tienen, respectivamente, autonomía en sus objetivos, lógicas y dinámicas, es imposible dudar que existen, como indica De Ibarrola, puntos neurálgicos de articulación entre ambos mundos que no son mecánicos, ni responden a una simple relación de causa-efecto. Estas articulaciones son históricas, cambiantes en el tiempo y en el espacio, mediadas y matizadas por muchos otros factores (De Ibarrola, 1994a).

Las/os investigadores del binomio en cuestión vienen complejizando la idea de que la educación y el trabajo responden a una relación lineal. No obstante, se destaca un conjunto de investigaciones que son la base para avanzar en esta complejización. Como indica De Ibarrola, por un lado, se tienen los resultados empíricos que, a gran escala, demuestran una correlación positiva entre las desigualdades tanto escolares como en las posiciones y condiciones laborales o de ingresos, al grado de que sería posible proponer que en la medida en que exista una desigualdad escolar, se correlacionará con alguna desigualdad laboral (ANUIES, 2003; De Ferranti, 2004; Iñiguez, 2004; Muñoz Izquierdo, 2004; De Ibarrola, 2004) (2005). Y, por el otro, continúa De Ibarrola, se tienen estudios que plantean que la causa, la escolaridad, no produce el efecto deseado: la mejoría en los ingresos, las posiciones laborales, el mejor desarrollo del país (2005); por ejemplo, algunos de estos estudios señalan las dificultades laborales que tiene cierto sector de la juventud que ha alcanzado mayor escolaridad que sus padres o que incluso ha llegado a la educación superior (Encuesta Nacional de Juventud, 2000; Pieck, 2001; Jacinto, 2002; UN, 2004).

Las correlaciones positivas en algunos casos, negativas en otros, los desfases entre la gran escala y la individual señalan que mientras no se incluyan en las investigaciones precisiones de tiempo, de espacio, naturaleza precisa de los trabajos, matices del clima cultural de las personas, de edad y de género, no se conocerá bien la influencia de la escolaridad sobre el trabajo (De Ibarrola, 2005, p.304). Apelando a estas precisiones, se destaca que, desde hace unos pocos años, se vienen desarrollando estudios sobre educación y trabajo que se detienen, en específico, en las desigualdades de género.

Dentro de los estudios sobre *Educación y trabajo* se destaca, con claridad, la línea que focaliza en la Educación Técnico – Profesional (ETP). Si bien la organización y la gestión de la ETP varía entre países y esto impone precaución al analizar y comparar datos, se destacan

EJE 1: TRAYECTORIAS

interesantes números que permiten conocer rasgos de la modalidad en América Latina y el Caribe. Estos números muestran que la composición de la matrícula de la educación técnica tiende a un cierto equilibrio entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres para el conjunto de los países, aunque con una predominancia masculina (Sepúlveda, 2017, p.38). Por ejemplo, en México, Panamá y Uruguay las mujeres representan el 48,6%, 49% y 49%, respectivamente. Sin embargo, a pesar de acercarse a la paridad, las mujeres siguen teniendo mayor presencia en oficios tradicionalmente “femeninos”, que operan como estabilizadores de la segmentación en el trabajo remunerado posteriormente (Sepúlveda, 2017, p.38). Por el contrario, en Argentina las investigaciones y los informes coinciden en que la primera segregación de las mujeres de la educación técnica es la “no elección” de la modalidad: de cada 100 estudiantes sólo 33 son mujeres. Fenómeno que contrasta con el resto de la región y que se denomina *brecha de género*.

No obstante, distintos informes plantean que existe segregación en las especialidades en toda la región. La organización diferenciada por sectores de especialidad al interior de la educación técnico-profesional es el principal factor de desequilibrio, operando como un mecanismo de fuerte segmentación en la distribución de la matrícula de estudiantes hombres y mujeres (Sepúlveda, 2017, p.39) a partir de los estereotipos de género. A este fenómeno se lo llama *segmentación por género* de las especialidades y se lo puede ilustrar con los resultados de distintos estudios. En el Ecuador las mujeres duplican a los varones en el área de contabilidad y administración y, además, son mayoría en el área comercialización y ventas y en el área de organización y control de la secretaría; en cambio, la matrícula masculina predomina, de manera casi absoluta, en electromecánica, automotriz, instalaciones, equipos y maquinarias eléctricas, mecanizado y construcciones metálicas y, de manera menos acentuada, en las especialidades de informática (SVOS, 2013). En Chile, la matrícula masculina representa el 83% del área industrial, mientras que la matrícula femenina llega al 64% en el área comercial y casi al 89% en el área denominada “técnica” que agrupa, básicamente, especialidades del área de servicios (Centro de Estudios MINEDUC, 2015). Es pertinente destacar que, aunque en la literatura reciente se resalta la importancia y la preocupación sobre la situación descrita, en las últimas décadas existen pocos estudios consistentes sobre el efecto de una modalidad formativa que refuerza y/o reproduce esta diferenciación en los roles de género en una etapa de vida como la que ocurre en el nivel de la educación secundaria y que, eventualmente, tendría consecuencias duraderas en la trayectoria futura de las y los jóvenes estudiantes (Sepúlveda, 2017, p.40).

En la educación secundaria técnica argentina que, en particular, tiene pocas estudiantes mujeres y concentradas en especialidades “femeninas”, se encuentran algunos estudios que profundizan la mirada sobre las desigualdades de género. Es así como, al examinar la especialidad Informática, que no responde con exactitud al modelo tradicional de la educación técnica industrial, se encontraron fuertes desigualdades; se ha señalado que las diferencias en el acceso se vinculan con que la matemática, el pensamiento lógico, la hiper-competencia, el carácter menos social de la formación, etc., son características atribuidas a los varones (Morgade, 2009). En este sentido, se señala que el motivo que prima en la elección de la especialidad informática no es el mismo para varones y para mujeres: para los varones el motivo que adquiere mayor peso es «porque me gusta» (6 de cada 10); en cambio, entre las mujeres es «porque creo que me va a ayudar a conseguir trabajo» (5 de cada 10) (Jacinto, Millenaar,

EJE 1: TRAYECTORIAS

Roberti, Burgos y Sosa, 2020). Esto muestra que, en los varones, el gusto cotidiano por la tecnología es motor de interés para elegir la especialidad, pero dicho interés está enraizado en los procesos de socialización primaria. Es decir, las relaciones previas con los dispositivos informáticos construyen ese interés. Además, se indica que, en específico, el entrenamiento a través de los videojuegos está fuertemente asociado a la elección de estudios informáticos y que, el uso de estos videojuegos es una práctica androcéntrica y con poca llegada a las mujeres (Jacinto, Millenaar, Roberti, Burgos y Sosa, 2020).

Por otra parte, es importante retomar la mencionada motivación principal de las estudiantes mujeres ya que el entorno laboral del sector informático está masculinizado y se observan prácticas discriminatorias en los procesos de selección de personal (Jacinto, Millenaar, Roberti, Burgos y Sosa, 2021). Si bien hay percepciones diferenciadas respecto a estas prácticas discriminatorias, el diploma es percibido como un valor desigual: a igual titulación o certificación, las mujeres y varones de la ETP tienen proyecciones de insertarse diferencialmente en el mundo laboral. No obstante, un hallazgo es que las mujeres resultan más críticas (que los varones) respecto a las percepciones de discriminación en el mercado de trabajo (Jacinto, Millenaar, Roberti, Burgos y Sosa, 2021), lo cual evidencia una búsqueda por resistir y explicitar un lugar de desventaja.

Una característica importante para destacar es el principio igualitarista presente en las instituciones educativas técnicas que contribuye a invisibilizar el fuerte peso que tienen los estereotipos de género, por ejemplo, en el perfil del egresado/a y sus posibilidades de inserción laboral. Tanto docentes como directivos/as, sostienen que la educación técnica ofrece las mismas oportunidades (la misma formación) para todos/as, por lo que, las diferencias que se observan en la inserción laboral son producto de las habilidades y esfuerzos individuales (INET, 2018, p.15). De esta manera, se ubica la responsabilidad en el mundo del trabajo sobre las posibles dificultades que las mujeres pudieran tener en su inserción laboral. Sin embargo, se agrega que en algunos casos apareció un incipiente cuestionamiento respecto de los estereotipos de género que continúan obstaculizando el ingreso y permanencia de las mujeres en las escuelas técnicas.

Continuando con la misma intención, se destaca que en la ciudad de La Plata el porcentaje de mujeres que estudia en una escuela técnica es menor a la media nacional y provincial. Situación que muestra una educación secundaria técnica en la capital de la provincia de Buenos Aires muy masculinizada. Sin embargo, Seoane (2013) destaca que las/os jóvenes resisten frente a profesores, directores, preceptores, que evidencian posturas sexistas que interfieren en la valoración que hacen del rendimiento escolar de mujeres y de varones. En paralelo, la investigadora reconstruye y analiza distintas trayectorias de mujeres trabajadoras de la educación que ejercen en distintas secundarias técnicas de la ciudad y concluye que la negociación ha sido una constante junto con la obligación de claudicar algún proyecto. Estos dos escenarios evidencian que la desigualdad de género afecta al conjunto de las mujeres que habitan la escuela secundaria técnica.

En cuanto al mundo del trabajo, es pertinente destacar los estudios respectivos a la “Historia social del trabajo y género”. Estudios que permitieron, en primer lugar, evidenciar la presencia de mujeres en la fuerza laboral de la Argentina contemporánea (Andújar, 2017); sin embargo, fueron pocos los estudios que se centraron en las mujeres con estudios superiores y, menos aún, en aquellas profesiones en que su número era menor como las ciencias

EJE 1: TRAYECTORIAS

exactas, la técnica y la ingeniería (Panaia, 2014). Y, en segundo lugar, permitieron expandir el conocimiento del pasado al denotar un universo laboral mucho más diverso y heterogéneo, donde el trabajo asalariado libre convivía con otras formas que no lo eran o que ocupaban una suerte de zona gris entre uno y otro (Andújar, 2017); como por ejemplo el trabajo doméstico realizado a cambio de una remuneración que, de alguna manera, posibilitó el desarrollo sobre las tareas domésticas, de cuidado, de reproducción no pagas.

Durante el siglo XX, en todo el mundo, aumentó la participación de las mujeres en el mundo del trabajo. Este aumento se relaciona con un mayor acceso de las mujeres a mejores niveles educativos, derivando en la adquisición de credenciales formativas cada vez más altas (Cortantese y Maceira, 2006). No obstante, a más de 100 años del establecimiento del Día Internacional de la Mujer Trabajadora, propuesto por Clara Zetkin y apoyado por Alejandra Kollontai y Rosa Luxemburgo, continúan profundas desigualdades e inequidades hacia el trabajo integral que las mujeres aportan a la sociedad (Carosio, 2010). Muchas mujeres trabajan (o intentan hacerlo) y sus calificaciones no difieren de las de los hombres. Sin embargo, su acceso a cargos altos o ejecutivos suele ser más restringido. Además, la orientación de las mujeres a las carreras técnicas, las que ofrecen más posibilidades de inserción laboral, ha sido y es menor (Agut y Salanova, 2014), profundizando la desigualdad de género.

Transformaciones y resistencias que indican que la ETP pudiendo tener la potencialidad de atenuar las brechas de género en el ámbito laboral, corre el riesgo que estas se mantengan o se acentúan (Sevilla, 2017). Por lo tanto, estudiar el binomio educación y trabajo desde la perspectiva de género es una necesidad que impone e impondrá desnaturalizar ideas y afirmaciones muy arraigadas en el sentido común para problematizarlas, desconstruirlas y construir nuevas.

Objetivo general

Analizar desde la perspectiva de género los efectos de la educación secundaria técnica en el mundo del trabajo.

Objetivos específicos

- Caracterizar las desigualdades de género en la educación secundaria técnica y en el mundo del trabajo, del conurbano bonaerense durante el período 2013 - 2023.
- Conocer y analizar las miradas de las personas relacionadas, durante el período 2013 - 2023, con la educación secundaria técnica y/o el mundo del trabajo, del conurbano bonaerense, sobre las desigualdades de género.
- Caracterizar y analizar los cambios en el comportamiento de las desigualdades de género en la educación secundaria técnica y en el mundo del trabajo, del conurbano bonaerense durante el período 2013 - 2023.
- Analizar la vinculación entre las desigualdades de género en la educación secundaria técnica y el mundo del trabajo, del conurbano bonaerense.

- Analizar los efectos de los cambios, en materia de género, de la educación secundaria técnica en el mundo del trabajo, del conurbano bonaerense.

Marco Teórico

Las instituciones educativas son un espacio de producción y de reproducción de ideas, sentidos, prácticas y valoraciones sobre diversos fenómenos sociales. Cumplen con la función propia de inculcación y con la función de reproducción de una arbitrariedad cultural que contribuye con la reproducción social (Bourdieu & Passeron). No obstante, es importante destacar que las instituciones educativas son, también, un espacio de transformación de estas ideas, sentidos, prácticas y valoraciones; son un espacio en el que habita el pensamiento y la palabra crítica permitiendo a los actores constituirse como sujetos con capacidad de dominar sus experiencias (Dubet & Matucelli, 1998). Por lo tanto, son espacios complejos en los que conviven inercias, resistencias y transformaciones.

Entre estos diversos fenómenos sociales está el *género*⁴ y, respecto a él, las instituciones educativas, como espacio de producción y de reproducción, cumplen dos funciones claves. La primera es aportar a la definición de lo “femenino” y de lo “masculino” estableciendo roles de género para las distintas sociedades en los distintos momentos históricos. Los roles de género devienen en estereotipos, que expresan valores y creencias culturales y producen y reproducen situaciones de discriminación y subordinación de las mujeres, en los distintos ámbitos de la vida privada y pública (Ciriza et al, 2013, p. 33); dado su carácter sociocultural, estos no son fijos, sino que cambiarán con las transformaciones políticas, socioeconómicas y culturales (FONIETEP, 2018). Y la segunda es transferir estos estereotipos de distintas maneras: en la selección y en la transmisión de contenidos, en la producción del conocimiento, en la metodología, en la organización escolar, en la omisión de las niñas y de las adolescentes a través del lenguaje, en la interacción en el aula... (Contreras, 2001).

Lo mencionado interpela, particularmente, a la Educación Técnico Profesional⁵ (ETP) que es el nombre que, en general, se suele utilizar para hacer referencia al ámbito educativo que se vincula más cercanamente con el ámbito del trabajo. La UNESCO denomina Enseñanza y Formación Técnico Profesional (EFTP) al ámbito que comprende la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, actividades de producción, servicios y medios de subsistencia (UNESCO, 2016b, pág. 41). Esta definición, en términos amplios, abarca todos los niveles y ámbitos donde se expresa la educación para el mundo del trabajo y, por lo tanto, se toma como sinónimo de ETP. También se destaca que la ETP es entendida como un ámbito educativo más amplio y diverso que la “educación académica tradicional” y que, en este sentido, se define como una modalidad educativa que combina aprendizajes teóricos y prácticos, relevantes para una ocupación o campo de ocupación específicos (Sevilla, 2017, pág. 11). Por último, se subraya que es un sistema de educación históricamente asociado con elecciones masculinas (Bloj, 2017).

4 Se repite definición ya dada. Se define al *género* como el conjunto de “rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se atribuyen a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad” (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 121)

5 En inglés es conocida por las siglas VET (vocational education and training) o TVET (technical and vocational education and training).

EJE 1: TRAYECTORIAS

Desde sus gérmenes, durante el surgimiento y la consolidación de la industria, la educación técnica pensó propuestas formativas dirigidas a varones. Puso al hombre como protagonista replicando el protagonismo asignado en el mundo del trabajo, en clave de producción y de desarrollo económico y social. Esta característica permite determinar que, un rasgo fundacional, constitutivo e identitario de este circuito, es el *androcentrismo* que, según la Real Academia Española, es la visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino. Esta centralidad conlleva a la invisibilización de las mujeres, de sus experiencias y de sus aportes.

La mencionada invisibilización de las mujeres genera distintos fenómenos. En particular, en la educación secundaria técnica argentina se detectan dos: la *brecha* de género y la *segmentación* de las especialidades por género. La brecha hace referencia a la masculinización de la matrícula, es decir, a la diferencia entre el total de mujeres y el total de varones matriculadas/os. Y la segmentación hace referencia a la concentración de las estudiantes mujeres en especialidades específicas; dicho de otra manera, hace referencia a las condiciones de la presencia de las mujeres. Como ha planteado Astellarra (2004, pág. 17), la necesidad de cambiar el sistema de género implica tener en cuenta el equilibrio entre la ausencia y la presencia social de las mujeres, y esta última hace referencia a “las actividades femeninas de las que fueron destinatarias”, que ha caracterizado a la sociedad moderna, y que se expresan fuertemente en el ámbito educativo generando desigualdades de género.

La exclusión o postergación social y política de las mujeres debido a su sexo (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 97) es discriminación de género. La ONU definió *discriminación* de la siguiente manera: “Es toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basa en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas” (Declaración del Comité de Derechos Humanos). La discriminación se basa en prejuicios, es decir, en juicios arbitrarios e irrazonables que tienen la agravante del daño que producen a las personas afectadas (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 96). Por lo tanto, si hay discriminación, no hay igualdad. Las limitaciones impuestas, a lo largo de la historia, a las mujeres generaron (y generan) desigualdades sociales y políticas. A este conjunto de desigualdades se las denomina *desigualdades de género* y la concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder, que generan desigualdad y producen y reproducen discriminación, es la *perspectiva de género* (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009).

Si bien la escuela secundaria técnica se presenta como una institución igualitaria, debido a que al igual que el resto de las instituciones educativas está atravesada por ideas y principios liberales, en la práctica cotidiana se producen y reproducen desigualdades de género como consecuencia de su matriz organizacional con fuerte influencia de los estereotipos de género. Por ejemplo, se presentan a las actividades que implican la utilización de la fuerza física como adecuadas para los varones por sus atributos “innatos” e incompatibles para las mujeres por “no contar” con esos atributos (FONIETP; 2018; p.14).

EJE 1: TRAYECTORIAS

Asimismo, se observan las desigualdades de género en las relaciones laborales. Las teorías feministas sitúan la actual división sexual del trabajo en un largo proceso de interacción entre el patriarcado y el capitalismo. La división sexual del trabajo es, según el Diccionario de estudios de género y feminismo (2009), la concentración de las mujeres en las tareas de la reproducción en el ámbito doméstico y también en determinados puestos de trabajo. Esta división genera, además, diferencias salariales en detrimento de las mujeres. Por un lado, las tareas de cuidado son no remuneradas y provocan menores posibilidades de inserción laboral y, por el otro, existen ramas y sectores de actividad que se mantienen como un reducto mayoritariamente masculino en diálogo con los estereotipos de género.

La segregación de los mercados laborales, el control sobre la tecnología y el simbolismo del trabajo, la diferenciación entre trabajo mercantil y doméstico, etcétera, son formas de organización patriarcal de las relaciones laborales capitalistas (Köhler, 2006). Karl Marx, definió al capitalismo como un sistema económico y social inherentemente injusto, que en su avance generó, y genera, múltiples desigualdades a través de jerarquías entre clases sociales, culturas y género. Este sistema subalternizó a la mayoría de la población a partir del control del trabajo y de la producción patriarcal del conocimiento y de subjetividades. En sentido amplio, el patriarcado es la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general (Lerner, 1990).

Hipótesis

En la educación secundaria técnica y en el mundo del trabajo, en clave de producción y de desarrollo económico y social, del conurbano bonaerense hay desigualdades de género y las mujeres, relacionadas con estos ámbitos, así lo perciben y expresan. Dichas desigualdades se manifiestan, en cada ámbito, a través de fenómenos como la *brecha* y la *segmentación* por género; las mujeres son minoría en cada ámbito y están concentradas en espacios definidos histórica y culturalmente como “femeninos”. No obstante, durante la última década, se detectan cambios en el comportamiento de estos fenómenos a favor de las mujeres; los mayores cambios pertenecen a la educación secundaria técnica. Los fenómenos observados en cada ámbito están vinculados de manera tal que, a mayor intensificación de los fenómenos en un ámbito, mayor intensificación de los fenómenos en el otro ámbito. Sin embargo, los cambios a favor de las mujeres en la educación técnica no tienen un efecto directo en el mundo del trabajo, provocando que, a menor desigualdad en el ámbito educativo, no disminuya, de manera directa, la desigualdad en el ámbito laboral. Esto último está relacionado con procesos que propicia (y viene propiciando) el sistema educativo, y no así el mercado laboral, a través de políticas públicas educativas, y, con que las/os protagonistas de las transformaciones socioculturales, respecto a las desigualdades de género, son las juventudes que habitan, en específico, el ámbito educativo y no el mercado laboral (siendo el grupo etario con mayor tasa de desempleo y de empleo informal).

Justificación

La problemática planteada en el presente proyecto es relevante para el ámbito educativo en particular y para la sociedad en general. Respecto al ámbito educativo, lograr pensar y/o relacionar la educación con el mundo del trabajo es una preocupación histórica. No obstante, en específico y si se comprende a la ETP como la formación para y por el mundo del trabajo, desde la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058) y de la Ley de Educación Nacional (Ley N°26.206), se desarrolló y desarrolla una fuerte línea de investigación sobre la universalización del nivel en todas sus modalidades y sobre el logro (o no) de capacitar a las/os estudiantes en competencias básicas para que se inserten en ámbitos económico-productivos o continúen estudiando.

Y, respecto a la sociedad en general, esta problemática es relevante si se la enmarca en la coyuntura del movimiento de las mujeres y de las disidencias en la Argentina. Las mujeres y el colectivo LGBTIQ+⁶ han sostenido luchas históricas, han ampliado los reclamos y han construido un diálogo con la sociedad que les permitió desarrollar la capacidad de masificarse. Esto permitió que en las últimas dos décadas se conquistara: la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (2009), la Asignación Universal por Hijo (AUH) (2009), el Matrimonio Igualitario (2010), la Asignación por Embarazo para la Protección Social (2011), la Ley de Identidad de Género (2012), la incorporación de la figura del femicidio en el Código Penal Argentino (2012), la “Jubilación de amas de casa” (2014), la Ley de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política (2017), la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2019), la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), la Ley “1000 días” de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia (2020), el Cupo Laboral Travesti Trans (2021), el Programa Integral de Reconocimiento de Períodos de Aportes por Tareas de Cuidado (2021) y el DNI No Binario (2021). Pero este marco de avances en materia de justicia social y ampliación de derechos no se expresa de manera directa en la cotidianidad de las mujeres y de las disidencias; menos aún en ámbitos tradicionalmente masculinos.

Se espera que el estudio del binomio educación y trabajo desde la perspectiva de género permita generar información pertinente y útil al respecto. Dicha información posibilitará avanzar en la complejización de la relación estudiada y, a su vez, habilitará la construcción y definición de acciones para abordar la desigualdad de género estructural de los ámbitos en cuestión.

6 Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Intersexuales, Queer más las comunidades no incluidas en estas seis categorías que tienen un sexo, una orientación sexual o un género no aceptados por la heteronorma y el binarismo tradicionales.

Estrategia metodológica

En el presente proyecto de tesis se plantea llevar a cabo una investigación de estilo mixto secuencial. Se busca analizar, desde la perspectiva de género, los efectos de la educación secundaria técnica en el mundo del trabajo, en clave de producción y de desarrollo económico y social. Este estudio mixto secuencial es, por lo tanto, explicativo.

Para garantizar la viabilidad de este proyecto se define realizar dos “recortes”, uno geográfico y otro temporal. Respecto a lo geográfico, se decide estudiar la problemática planteada en el conurbano bonaerense, que es el territorio en el que está emplazada la Universidad Nacional de Hurlingham y, por lo tanto, es el principal espacio geográfico con el que dialoga bajo el objetivo de aportar al desarrollo local (y nacional) a partir de la producción y distribución de conocimientos. Y, respecto a lo temporal, se decide estudiar el periodo comprendido entre los años 2013 y 2023, que es la década histórica más reciente y con variados avances en materia de desigualdad de género.

El diseño cuantitativo de la investigación es de tipo no experimental ya que se propone observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009b). Este gran fenómeno es la desigualdad de género en la educación secundaria técnica y en el mundo del trabajo que, en específico, se expresa a través de dos fenómenos concretos, observables en cada ámbito, que son la *brecha* y la *segmentación* de género.

En esta etapa, se pretende especificar propiedades y características importantes de cada uno de los fenómenos para cada ámbito y en cada uno de los años del período que se definió estudiar. Para ello, se utilizarán datos secundarios y públicos pertenecientes al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y al Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC). Los datos serán organizados, resumidos, codificados y preparados para el análisis. Posteriormente, se dará lugar al análisis de datos mediante la estadística descriptiva e inferencial.

En los diseños mixtos secuenciales, los datos recolectados y analizados en una primera etapa de la investigación se utilizan para informar a la siguiente etapa; por lo tanto, se plantea un diseño cualitativo que puede sufrir alteraciones. Se propone un diseño cualitativo fenomenológico. Se define como unidad de análisis a las mujeres y a los hombres relacionadas/os con la educación secundaria técnica y/o con el mundo del trabajo. En consecuencia, se propone construir una muestra conformada por mujeres y hombres que finalizaron, o transitaban sin finalizar, los estudios secundarios en una escuela técnica durante el período 2013 – 2023 y/o que pertenezcan, o hayan pertenecido, al mundo del trabajo. Para ello, se realizarán dos acciones. Por un lado, se elegirán escuelas técnicas ubicadas en distintos puntos del conurbano bonaerense como fuentes de información que permitan, a partir de la información institucional, contactar a ex – estudiantes. Y, por el otro, se definirán sectores laborales vinculados con la educación secundaria técnica y se elegirán espacios de trabajo, ubicados en diferentes lugares del conurbano bonaerense, como medio para contactar a trabajadoras/es.

Contemplando los objetivos, para estudiar la muestra, se plantean tres dimensiones de análisis:

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Socioeconómica: Factores sociales y económicos que permitan contextualizar y complejizar la información recopilada sobre los géneros y las relaciones de poder.
- Cultural: Conocimientos e ideas construidas en distintas épocas y contextos respecto a los géneros y las relaciones de poder.
- Contexto histórico: Características y acciones políticas y sociales con efecto en la sociedad.

Por último, se indica que las unidades de recolección determinadas para recopilar información sobre las distintas dimensiones de análisis son:

- Egresadas de educación técnica.
- Egresados de educación técnica.
- Estudiantes mujeres que hayan “abandonado” la educación técnica.
- Mujeres activas en el mundo del trabajo.
- Varones activos en el mundo del trabajo.
- Funcionarias/os con tareas específicas en alguno de los dos ámbitos.

Esto se pretende lograr a través de entrevistas semi-estructuradas, grupos focales, observaciones y/o grabaciones en video. Posteriormente, se procederá al análisis de la información; se identificarán las unidades de análisis y se generarán categorías, temas y patrones respecto de los fenómenos para lograr interpretarlos. Queda por definir el software de análisis de datos que se utilizará.

Finalmente, se integrarán los datos cuantitativos y los cualitativos en un análisis conjunto. Se espera que el enfoque mixto permita lograr una perspectiva más amplia y profunda de la problemática planteada.

Factibilidad y cronograma

El presente proyecto de tesis doctoral es factible. Se cuentan con los tiempos institucionales y personales para llevar a cabo su ejecución. Asimismo, se tienen los conocimientos y competencias básicas necesarias; no obstante, se prevé la realización de un seminario sobre metodología cuantitativa para anticipar dificultades que puedan surgir y garantizar el desarrollo de la investigación según cronograma. Además, se destaca que se cuenta con el apoyo de la Universidad y de las Directoras para lograr el acceso a las fuentes de información. En este sentido, se destaca, por un lado, que esta propuesta se enmarca dentro las líneas de investigación definidas por la universidad: *Trayectorias educativas*⁷, principalmente, y *Políticas*

7 Las desigualdades educativas a nivel mundial. Sistema social y sistema educativo: correspondencia, reproducción, legitimación y cambio. Desarrollo económico y educación; igualdad y equidad en educación. Demandas sociales y oferta educativa. Educación y estructuras sociopolíticas de la igualdad. Desigualdades educativas, segmentación, fragmentación y segregación. Cultura, poder y desigualdad: género, condiciones materiales y simbólicas de existencia y diversidad cultural. La educación más allá de la escolarización. La relación familias, territorios y escuelas.

*educativas*⁸; y, por el otro, que es continuidad de la Tesis de Maestría respecto a la búsqueda de ampliación y de profundización de la temática bajo una dirección que se mantiene.

Bibliografía

- Agut, S. y Salanova, M. (1998). Mujer y trabajo: Un desafío para la investigación psicosocial, *International Journal of Social Psychology*, 13:2, 133-139, DOI: 10.1174/021347498760350614
- Arata, N. y Mariño, M. (2016). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. CABA, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Andújar, A. (2017). *Historia social del trabajo y género en la Argentina del siglo XX: balance y perspectivas*. Revista electrónica de fuentes y archivos. Córdoba, Argentina.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003). Mercado laboral de profesionistas en México. México: ANUIES, 4 vols.
- Argentina. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2020). *Mujeres en la ETP. Algunos datos sobre la participación de las mujeres en la secundaria técnica*.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en Argentina*. Santiago, Chile: CEP.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. ([1964] 2019). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. CABA, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. ([1970] 2018) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. CABA, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Butler, J. ([1990] 2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carosio, A. (2010). *El trabajo de las mujeres: desigualdad, invisibilidad y explotación*. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer v.15 n.35 Caracas dic. 2010.
- Ciriza, A. et al. (2013) *Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga. Manual de buenas prácticas para la intervención socio-sanitaria*. Cap. I y II.
- Contreras, G. (2007). Sexismo en educación. En S. B. Gamba (coord.) *Diccionario de Estudios de Género y feminismos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Cortantese, D. & Maceira, V. (2006), *Diagnóstico sobre la vinculación laboral de las mujeres, segundo trimestre de 2005 en Trabajo, Ocupación y Empleo N° 3*. Buenos Aires. SSPTyEL. MTEySS.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates En Sociología*, (18), 145-169. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.199301.006>
- De Ferranti, D. et al. (2004) *Inequality in Latin America and the Caribbean: breaking with history?* Washington DC: Banco Mundial.
- De Ibarrola, M. (dir.) (2004). Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición, col. Herramientas para la transformación, 27, Cinterfor-OIT.
- De Ibarrola, M. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 303-313.
- De Ibarrola, M. (1994a). Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México, México: CINVESTAV/ Instituto José María Luis Mora/ Miguel Ángel Porrúa/FLACSO.

8 Derecho, democratización e inclusión. Marco legal del sistema educativo. Gobierno de la educación. Políticas públicas para el abordaje de problemáticas escolares, universitarias y científico-tecnológicas locales, nacionales y regionales. Las políticas educativas en el escenario latinoamericano. El derecho a la educación: inclusión, masificación y democratización educativa. Políticas educativas con perspectiva de género.

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC.
- FONIETP (2018). *La ETP investiga. Investigaciones INET 2018. Estudio sobre la perspectiva de género en los equipos docentes y directivos de las escuelas secundarias de Educación Técnico Profesional*.
- Freytes Frey, A.; Barbetti, P. (2020). Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 346-370. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.17451>.
- Gamba, S. B. (Coord.) (2009). *Diccionario de género y feminismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Iñiguez Echeverría, J. (2004). *Diferencia, evolución y nivel en la relación entre educación y mercado de trabajo*, Debate 2: Educación y mercado de trabajo urbano: la situación en seis países de la región, SITEAL-IIEP-UNESCO-OEI.
- Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En De Ibarrola, M. (coord.) *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: DIE-Cinvestav/Cinterfor-OIT/Universidad Iberoamericana León/ Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, pp.67-103.
- Jacinto, C. (2016). *Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas*. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 9, Núm. 2 (2016) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468.
- Jacinto, C.; Millenaar, V.; Roberti E.; Burgos A. & Sosa, M. (2021). *Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la educación técnico-profesional. El caso de la formación en informática en la Ciudad de Buenos Aires*, en Martínez, S. y Garino, D. (Comp) (2021) *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias – 1a ed.* – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2021. Pp 77-110.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. & Sosa, M. (2020). *Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires*. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 432-450. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16605>.
- Köhler, G. (2006). Estratificación global del desempleo y del subempleo. *Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*. Vol. VII No. 1, páginas 61-80.
- Lamas, M. (1999). *Género, diferencia de sexo y diferencia sexual*. Debate feminista, 20, 10. México.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona, Crítica.
- Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058).
- Ley de Educación Nacional (Ley N°26.206).
- Millenaar, V. (2019). La ETP desde una perspectiva de género: desigualdades persistentes, renovados desafíos en *La educación técnico profesional en la Ciudad de Buenos Aires: aportes y reflexiones del segundo seminario de investigación de la UEICEE* (pp. 69 – 78). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morgade, G. (2009): *Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes* en Alicia Villa (comp.): *Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Morguenstern, S. (2000). *La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo*, III Congreso de Sociología del Trabajo, Buenos Aires.
- Muñoz Izquierdo, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*, México: Universidad Iberoamericana.

EJE 1: TRAYECTORIAS

- Observatorio 'Argentinos por la Educación' en colaboración con Fundación UOCRA. (2019). *Crece la educación técnica pero persiste la brecha de género*. Buenos Aires.
- ONU. Declaración del Comité de Derechos Humanos.
- Panaia, M. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. *Revista Virajes*, Vol. 16, No. 1. Manizales: Universidad de Caldas.
- Pieck Gochicoa, E. (coord.) (2001). Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social, México: UIA/IMJ/UNICEF/Cinterfor-OIT/RETLA/Conalep.
- Secretaría de Educación Pública-Instituto Mexicano de la Juventud-Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (2000). Encuesta Nacional de Juventud 2000, México.
- Seoane, V. (2013). *Géneros, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad.
- Sepúlveda, L. (2017). *La educación técnico profesional en América Latina. Retos y oportunidades para la igualdad de género*. Serie Asuntos de Género. Publicación de las Naciones Unidas. ISSN 1564-4170.
- Sevilla B., M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Serie Políticas Sociales. Publicación de las Naciones Unidas. ISSN 1564-4162.
- Tanguy, L. (Dir). (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. París: La documentation française.
- United Nations (2004). *World Youth Report 2003. The global situation of young people*.

EJE 2:
CURRICULUM,
DIDÁCTICAS,
CULTURA Y
ESCUELA

The bottom left corner of the page features a decorative graphic consisting of several overlapping, semi-transparent geometric shapes. These shapes include squares, circles, and rounded rectangles, all rendered in various shades of green, creating a layered, abstract pattern.

Propuestas de enseñanza y concepto de ambiente en docentes de escuela secundaria de la región VII de provincia de Buenos Aires (2021-2024).

Adriana Fernández Souto

✉ adriana.fernandez.souto@unahur.edu.ar

Introducción

El cambio climático afecta a todas las personas diariamente, ya sea por el incremento continuo y prolongado de las emisiones de gases de efecto invernadero, con el consecuente aumento de la temperatura global (IPCC, 2021), como por las pérdidas de ecosistemas completos, extinción de especies, desplazamiento de especies, invasión de especies exóticas, retroceso de los hielos continentales, entre otros muchos efectos. Los ecosistemas terrestres, de agua dulce y marinos se ven afectados por el aumento y la severidad de los fenómenos climáticos extremos, tales como olas de calor, inundaciones, sequías, tormentas, entre otros (El gato y la caja, 2022). Las evidencias recogidas por la comunidad científica (IPBES, 2019) demuestran que en los últimos años han aumentado las amenazas a la diversidad biológica, afectando la sostenibilidad de la naturaleza y la calidad de vida de las personas. Las poblaciones en ciudades y asentamientos urbanos se ven afectadas no solo por los cambios climáticos, olas de calor o de frío extremos, inundaciones, tormentas, sino también por la contaminación del aire, del agua y del suelo. La evidencia científica sobre el cambio climático es hoy abrumadora. Sin embargo, estamos lejos de cambiar la situación.

No es suficiente con evidencia científica si no se comunica adecuadamente, si no se participa a las sociedades y si no se escucha a las diversas comunidades con sus diferentes problemáticas. La educación es una herramienta clave. En la gravedad de la crisis ambiental actual, las demandas socio ambientales fueron adquiriendo más fuerza y posicionando el debate ambiental en la esfera del reclamo político. En América latina, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, se postula un posicionamiento político pedagógico que cuestiona fuertemente la “educación para el desarrollo sostenible”, considerada una posición instrumental que no interpela el modelo de desarrollo capitalista, colonial y patriarcal (Corbetta, 2021). En este contexto se inserta la educación ambiental, un campo pedagógico crítico que debe su existencia a la crisis ambiental como crisis de civilización (Corbetta, 2018).

La educación ambiental (EA) es un campo de conocimiento que ha demorado en consolidarse, con una historia que se remonta en Argentina a fines de la década del 90, con el Posgrado organizado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en convenio con la Universidad Nacional de Comahue (Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible) (Priotto, 2005). El campo de la EA se ha visto sujeto a diversos enfoques conceptuales a lo largo del tiempo y en diferentes regiones,

y se ha fortalecido en nuestro país por la reciente promulgación de la Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI) en mayo de 2021, la cual tiene como objetivo primordial promover la EA e incorporar los nuevos paradigmas de sostenibilidad a los ámbitos de la educación formal y no formal (Ley de Educación Ambiental Integral [LEAI], 2021). En el marco de la ley, en el artículo 2, se define a la educación ambiental integral (EAI) como:

un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común (LEAI, 2021, art.2)

Desde el diseño curricular de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación PBA [ABC], s.f.a) se proporcionan herramientas para integrar la dimensión ambiental en el análisis de los contextos socioculturales, los individuos y la ciudadanía, y se plantea que el ambiente debe reconocerse como un proceso relacional entre las sociedades y la naturaleza, es decir, una construcción social.

El marco normativo da cuenta de la relevancia y el enfoque que debiera tener la temática de EAI en la educación actual. Sin embargo, los antecedentes de investigaciones en el tema indican que no suele plantearse a la educación ambiental como una enseñanza integral en la escuela secundaria (Maimone, 2011; Palermo Mattson, 2020; Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004), entendiendo por integral que se trata de una problemática socio ambiental, que implica lo social y lo “natural” en permanente interacción implícita. La EAI requiere de una lógica transversal, interdisciplinaria e intersectorial para su desarrollo adecuado, pero la lógica escolar de fragmentación del conocimiento socialmente relevante en áreas curriculares separadas, obstaculiza su implementación. Un diseño curricular puede estar diseñado teniendo en cuenta las demandas sociales y la coherencia de los contenidos, pero son los docentes quienes deben ponerlo en práctica, y entonces es importante considerar que las creencias individuales de estos actores sobre la formación ideal, los métodos de enseñanza o su familiaridad con los contenidos pueden influir en sus propuestas de enseñanza (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004). El currículum atraviesa diferentes niveles desde que se prescribe hasta que alcanza su verdadero significado en las aulas, y en cada uno de estos niveles juegan un rol decisivo dinámicas ideológicas y de poder, tales como clase social, género, nacionalismo/estatalismo, ecologismo/desarrollismo (Torres Santomé, 1991). Por otra parte, la concepción urbanocéntrica de los currículos en todos los niveles, y fundamentalmente en la formación docente, atenta contra el modo de educar en clave situada e incorporando

como contenido el propio contexto, muchas veces tanto de los docentes como de sus estudiantes. La omisión y la subalternización de la ruralidad hace parte de la colonización del saber y con ello de la jerarquización de los espacios geográficos (Corbetta, 2015), lo cual deviene en que aún docentes rurales eduquen desde una perspectiva pedagógica urbano-céntrica. Docentes y estudiantes son personajes activos en la construcción del currículum, cada una de estas personas siente identificación y/o pertenencia a determinadas ideologías, y estas operan en la forma de aplicación del currículum desarrollado en el aula, en la manera que se enseña y se aprende (Torres Santomé, 1991). Así, en un escenario de incremental crisis ambiental, para algunos ya mencionada como tragedia (Gligo et al, 2020) o colapso ambiental (Svampa & Viale, 2021) urge que la escuela asuma los conflictos ambientales que la atraviesan, territorializando la educación y tomándolos como problemas pedagógicos (Corbetta 2009, Corbetta; et al. 2013).

En la dimensión didáctico-áulica del currículum (De Alba & Puiggrós, 1991) se ponen en juego las experiencias previas de los y las docentes, su formación inicial y continua, y sus concepciones de ambiente. La concepción de ambiente implica una visión determinada de las relaciones entre ecosistemas y culturas, humano y no humano, naturaleza y ambiente. Según Eschenhagen Durán, se definen categorías de análisis del concepto de ambiente, que permiten identificar las bases epistemológicas desde las cuales se lo entiende y se actúa: “ambiente como objeto, como sistema, y como crítica a la visión dominante” (Eschenhagen Durán, 2016, p.65). Cabe preguntarse entonces cuáles son las concepciones de ambiente que tienen los docentes al momento de la determinación del currículum en acción.

Una propuesta educativa que presenta desafíos pedagógicos de diversas dimensiones, tales como desafíos educativos, comunicativos y culturales, entre otros, y que incluye trabajos de todas las áreas curriculares y atraviesa a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, es la que se presenta en el formato de las ferias de ciencia y tecnología impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación (Ferias de Ciencias y Tecnología, s.f), las cuales serán utilizadas en el presente trabajo como referentes empíricos donde visibilizar las concepciones de ambientes presentes en los y las docentes.

Las ferias de ciencia se consideran eventos sociales que se originan y se desarrollan en respuesta a los intereses de una comunidad particular. En estas ferias se busca fomentar la cultura ciudadana y el espíritu crítico de docentes y estudiantes, y resultan un proceso educativo que se instala en las instituciones educativas como una estrategia de mejora de los aprendizajes y de optimización de la enseñanza (Oppliger et al., 2019). En otros países, el formato de ferias de ciencia escolar se implementa también con el propósito de estimular la enseñanza de las ciencias y la vocación científica, y son organizadas por estados nacionales o regionales, como en Costa Rica (Ministerio de Educación Pública [MEP], s.f.), Perú (Plataforma Digital Única del Estado Peruano [gob.pe], s.f.), Chile (Museo Nacional de Historia Natural de Chile [MNHNC], s.f.), Paraguay (Comisión Nacional de Ciencia y Técnica [CONACYT], s.f.), entre otros, o por universidades, como en Brasil (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia [FEBRACE], s.f.). Las ferias de ciencias se presentan como recurso para el aprendizaje de las ciencias, pero el programa de ferias es generalmente poco conocido por los y las docentes, y entonces resulta subvalorado y poco aprovechado (Orozco, 2018), y hay poca investigación que recoja y analice los saberes producidos en dichas ferias (Alvarado y Bernal, 2016; Acero Mamani y Chata Quispe, 2020; Oppliger et al, 2019). En trabajos previos

se ha investigado la integración de una dimensión ambiental desde una perspectiva integral de las instituciones educativas, a la que denominan como ambientalización, en las propuestas de ferias de ciencias (Subirá & Martínez, 2017), pero poco se ha evaluado la temática ambiental en ferias de ciencias en nuestro país.

Es importante investigar cómo los docentes de escuela secundaria incorporan el enfoque de la EAI en las propuestas que desarrollan para las ferias de ciencias, como una instancia empírica para reconocer las concepciones sobre el ambiente que tienen los y las docentes, y comprender cómo estas se relacionan con las propuestas de enseñanza que llevan a cabo en la escuela secundaria. Esta investigación permitiría analizar el modo en que la EA se implementa.

Tema

Este proyecto estudiará el tema de la educación ambiental en la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, desde el análisis de la relación entre propuestas de enseñanza y concepciones acerca del ambiente, en docentes de escuelas secundarias. Para abordar el tema trabajaré con docentes que presentan trabajos en las ferias de ciencias de la Región Distrital número 7 del conurbano bonaerense (Hurlingham, Tres de Febrero y San Martín) durante el período que va desde el 2021 al 2024. Las ferias de ciencias serán consideradas en este trabajo como referentes empíricos, ya que desde las mismas se incluyen propuestas de todas las áreas curriculares y se busca fomentar la participación ciudadana y el espíritu crítico de estudiantes y docentes (FCyT, s.f.). El trabajo se inscribe en el campo del análisis del currículum como práctica social, en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica (De Alba & Puiggrós, 1991; Torres Santomé, 1991).

Problema de investigación

La LEAI (2021) busca trabajar la EA desde contenidos temáticos específicos y transversales, en equilibrio entre diversas dimensiones del ambiente, como la social, la ecológica, la política y la económica, desde un punto de vista de justicia social, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. En esta investigación interesa indagar si estas dimensiones de ambiente son tomadas por los docentes en las propuestas educativas que trabajan en la escuela secundaria, reconocer las concepciones de ambiente que tienen los docentes, y comprender cómo las mismas se relacionan con las propuestas de enseñanza que llevan a cabo en la escuela secundaria. El modo elegido de enunciación del problema se hace en coincidencia con el proyecto de investigación del capítulo argentino (EArte-Ar) del estado del arte de la investigación en Educación Ambiental (EA) de América Latina y el Caribe (EArte-ALyC) que se lleva adelante en UNAHUR, “La Educación Ambiental (EA) en la agenda de los y las investigadoras de las universidades argentinas como insumo para el diseño y la implementación de políticas públicas. Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de maestrías y doctorados” (Corbetta & Giménez, 2023).

Las ferias de ciencias se desarrollan en respuesta a los intereses de la comunidad educativa que participa, buscan fomentar la cultura ciudadana de docentes y estudiantes, y son ámbitos donde se trabaja desde todas las áreas curriculares. Por lo tanto, resultan un ámbito pertinente para analizar si la temática ambiental es abordada en la escuela secundaria desde una perspectiva de integración curricular. La literatura proveniente de la educación ambiental crítica cuestiona el abordaje de la EA escolar a partir de actividades puntuales, como la clasificación de residuos o el reciclaje, sin considerar el contexto más amplio, incluyendo el debate sobre el modelo de desarrollo actual y las características geoculturales distintivas de nuestros entornos rurales y urbanos, como las diferentes características que pueden presentarse en las escuelas del conurbano bonaerense. La EA se enfoca principalmente en la visión de un sujeto urbano en entornos educativos convencionales, desconectado de su contexto. Resulta fundamental la integración curricular en diálogo con saberes experienciales para trabajar la EA, pero para ello las escuelas deben asumir los conflictos ambientales que las atraviesan, territorializando la educación y convirtiéndolos en problemas pedagógicos (Corbetta, 2015).

Ante la complejidad del tema resulta pertinente plantear una serie de interrogantes que nos permitan explorar y comprender mejor el tema en cuestión ¿Cómo conciben la relación entre propuestas de enseñanza y ambiente los y las docentes de escuela secundaria de una región del conurbano bonaerense? ¿Cómo influye el concepto de ambiente de los docentes sobre las decisiones curriculares reflejadas en los proyectos que desarrollan para las ferias de ciencias? ¿De qué manera las trayectorias formativas de los docentes operan en esas propuestas de enseñanza?

Antecedentes de la investigación

El campo de la EA está conformado por múltiples actores sociales, atravesado por diferentes concepciones tanto de lo educativo como de lo ambiental, las que constituyen enfoques pedagógicos y posicionamientos políticos diversos, y en muchos casos antagónicos (Canciani & Telias, 2014). La EA es un área relativamente nueva dentro del ámbito de la educación, que según varios autores puede marcar su origen formal en Estocolmo en 1972 con la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (UNITED NATIONS [U.N.], 1972), donde se recomendaba, entre varias acciones y resoluciones, adoptar las medidas necesarias para implementar un plan internacional de Educación Ambiental, de enfoque interdisciplinario, en la educación formal y no formal, abarcando todos los niveles del sistema educativo. En esa conferencia se crea el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA). En la conferencia se establece de manera implícita la función de la EA como instrumento implícito de la política ambiental mundial, mediante la propuesta de una serie de recomendaciones que buscan control del estado de los recursos, y ponen énfasis en la educación destinada al ciudadano, como si la responsabilidad del deterioro ambiental recayera sobre el individuo y no sobre quienes toman las decisiones de gestión sobre los recursos (García, 2021). Sin embargo, cabe destacar que la conferencia de Estocolmo no representó los problemas de América Latina, ni explicitó las diferencias Norte-Sur, ya que se basaba en problemáticas ambientales

derivadas del industrialismo y el despilfarro de los países desarrollados y en un concepto de educación donde no se tenía presente la desigualdad entre los países (Corbetta, 2018). En 1974, en el documento redactado en el simposio PNUMA en Cocoyoc, México, América Latina logra plasmar su voz crítica y en el documento aparecen también como problemáticas ambientales el hambre, el acceso al agua potable, y otras problemáticas sociales (PNUMA/UNESCO, 1974). Varios eventos internacionales se producen a lo largo de los años, tanto en los denominados países centrales como en la periferia, plasmando diferentes visiones en pugna. Finalmente se hegemoniza la postura de una “EA para el desarrollo sostenible” resistida por las perspectivas críticas de los países del Sur, que cuestionan el modelo basado en el consumismo y el colonialismo, y promueven en su lugar modelos alternativos que respeten y valoren las características culturales y ecológicas de cada región (Corbetta, 2015).

El tema de EA está hoy en los medios de comunicación, en las currícula oficiales e incluso en discursos políticos, pero aún en personas interesadas en la temática ambiental, formadas o en proceso de formación específica, existe una brecha entre el conocimiento y el accionar ambiental, lo cual pone en evidencia las falencias en el proceso de formación (González Urda, 2019). En la Argentina los desastres sociales y ambientales que provoca el actual sistema productivo, debieran ser necesariamente abordados de manera transversal por la EA, pero ésta se enfrenta a un currículum convencional y disfuncional a estos problemas, los cuales requieren un abordaje más complejo (Canciani y Telias, 2014). Varias investigaciones que buscan analizar la EA se enfocan en la formación superior, de grado y/o de posgrado, analizando las representaciones sociales de ambiente que atraviesan a docentes, estudiantes y a las instituciones.

En un trabajo que analiza el estado del arte de la investigación en educación ambiental en nivel superior en Argentina, los autores estudiaron el universo de tesis de posgrado como fuente de producción de conocimiento especializado, encontrando que la mayoría de las tesis vinculadas a la temática de educación ambiental se corresponden a tesis de maestría por sobre las de doctorado, y dentro del área de las ciencias naturales y biológicas, por sobre las ciencias sociales y humanidades (Franco et al, 2022). En nuestro país, Luchetti (2014) analiza cómo son los procesos de formación de profesionales universitarios de grado en la temática ambiental, evaluando si en dicha formación se abarca la complejidad intrínseca de la cuestión ambiental. La autora analiza el problema de la interdisciplinariedad en la investigación ambiental en la Universidad Nacional de Luján, y se cuestiona si es posible recoger los saberes populares desde el marco del método científico. Otras autoras advierten que en los últimos años se ha presentado una oferta creciente de capacitaciones docentes que apuntan a modificar hábitos individuales sin problematizar la realidad social ni las causas profundas que generan la crisis ambiental, en una tradición eficientista de la formación docente (Canciani & Telias, 2014). Por su parte, Iribarren (2017) estudia las representaciones sociales de estudiantes de un instituto de formación docente localizado en el Delta del Paraná, y destaca que según el dispositivo y el momento utilizados, encuentra diferentes visiones acerca del ambiente. A su vez, Torres (2018) analiza las concepciones epistemológicas de la dimensión ambiental del plan de estudios de una carrera de grado (Arquitectura y Urbanismo) de la Universidad Nacional del Nordeste. Otra autora estudió las representaciones sociales acerca de los problemas ambientales, presentes en los estudiantes de carreras de ingeniería y arquitectura en la provincia de Chaco (Peralta, 2018). La formación de Técnicos de Gestión

Ambiental de un instituto de CABA es investigada desde las nociones de acción ambiental de los estudiantes (González Urda, 2019), y en el trabajo se identifican dos vertientes, una de corte más ecologista y despolitizada, y otra basada en militancia sociocrítica, donde la práctica educativa ambiental se concentra en temas socioculturales.

En América Latina, algunos autores indagan las actitudes sobre la EA de estudiantes de educación en Venezuela, y las disciplinas del conocimiento asociadas a la EA (Escalona & Pérez, 2006). Por otra parte, un trabajo que analiza el conocimiento producido en tesis de posgrado en Colombia al investigar las diferentes posturas en EA, revisa las propuestas de investigación enmarcadas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y otras propuestas alternativas (Huertas y Paola, 2018). En una investigación en la Universidad Nacional de México, la autora muestra que los sujetos de determinación curricular en la ambientalización del currículum, fueron mayoritariamente el sector gobierno, con secretarías y subsecretarías relacionadas con el tema ambiental, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus propias organizaciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Programa para el Medio Ambiente (PNUMA) y para el desarrollo (PNUD), y por otra parte docentes y autoridades universitarias (Bravo Mercado, 2012)

Son menos las investigaciones que trabajan la temática de EA en los diferentes niveles de educación obligatoria. Maimone (2011) analiza ambiente y diversidad cultural desde la didáctica de las ciencias naturales, indagando los saberes que traen estudiantes de escuelas secundarias de sectores populares. La autora analiza la currícula escolar y el concepto de ambiente de los estudiantes en un contexto de diversidad cultural en el AMBA. Palermo Mattson (2020) analiza la ambientalización del currículum de ciencias naturales de escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, mediante la incorporación de los objetivos de Desarrollo Sostenible. En Colombia, Quintero y Solarte (2019) analizan la relación entre las concepciones de ambiente y el modelo de enseñanza de la educación ambiental, a partir de un estudio de caso con una maestra, concluyendo que hay una relación entre las concepciones de ambiente y las prácticas de enseñanza de la maestra. En Venezuela, Fuentes y otros (2006) analizan la transversalidad de la EA en el nivel de educación básica, y evalúan las concepciones de ambiente, participación ciudadana y valores ambientales subyacentes. En las investigaciones en EA se encuentran coincidencias en observar que entre estudiantes, e incluso entre docentes, aún prevalece una visión reduccionista de ambiente, con una representación social de ambiente como algo “prístino, vírgen, natural”, una corriente naturalista de ambiente como una entidad externa al ser humano (Iribarren, 2017; Sosa et al., 2021). Por otra parte, algunos autores analizan el concepto de ambiente visto desde el positivismo, entendido como objeto, desde una visión ecologista, ambiente como sistema, o ambiente como relación compleja (González Urda, 2019).

En vista de la complejidad de la temática de las concepciones de ambiente en el ámbito educativo, resulta necesario adentrarnos en el análisis de cómo los y las docentes de escuela secundaria conciben sus propuestas de enseñanza en educación ambiental. Indagar sobre cómo influye el concepto de ambiente de los docentes en sus decisiones curriculares, y cómo sus trayectorias formativas operan en dichas propuestas, serviría para comprender la dinámica compleja que subyace en la formación de las concepciones y prácticas en relación con el ambiente.

Si bien algunos autores han abordado las concepciones de ambiente en niveles de educación superior, son pocos los trabajos en los niveles de educación obligatoria en general, y en educación secundaria en particular, y es importante explorar cómo estas concepciones se manifiestan en docentes de educación secundaria en el conurbano bonaerense. El hecho de que, según destacan diversos autores, aún prevalecen visiones reduccionistas de ambiente entre estudiantes y docentes, resalta la necesidad de profundizar en el análisis de las influencias y raíces de estas perspectivas. Dado el estado de la cuestión en el campo temático, mediante esta investigación se pretende aportar conocimiento relevante para mejorar los procesos educativos en relación con el ambiente, identificando tanto las limitaciones como las oportunidades que presentan las concepciones de ambiente de los docentes en la configuración del currículum y la planificación de propuestas de enseñanza. La comprensión de cómo las trayectorias formativas de los docentes inciden en sus enfoques y prácticas educativas contribuirá a delinear estrategias de formación docente más adecuadas y efectivas para promover una visión más integral, reflexiva y responsable del ambiente.

Objetivos generales (OG) y específicos (OE)

OG 1: Analizar las propuestas de enseñanza de EA de docentes de escuela secundaria que presentan proyectos en ferias de ciencia, en relación a sus concepciones de ambiente y sus trayectorias formativas.

- OE 1.1 Identificar las concepciones de ambiente presentes en los diseños curriculares utilizados en la escuela secundaria de la PBA.
- OE 1.2 Sistematizar las concepciones de ambiente que se evidencian en los proyectos presentados por los y las docentes en las ferias de ciencias de la escuela secundaria de la PBA.
- OE 1.3 Explorar la relación entre las concepciones de ambiente de los y las docentes y las estrategias didácticas que implementan en dichos proyectos.
- OE 1.4. Documentar de qué manera la trayectoria formativa previa de los y las docentes influye en las propuestas de enseñanza plasmadas en esos proyectos.

OG 2: Analizar las percepciones de los y las docentes en relación con la integración curricular y la determinación curricular de la temática de EA en la escuela secundaria.

- OE 2.1. Analizar cómo se concibe la propuesta de enseñanza ambiental presentada en las ferias de ciencias en cuanto a la integración curricular.
- OE 2.2. Identificar las percepciones que tienen los y las docentes acerca de los sujetos de la determinación curricular en la temática ambiental.
- OE 2.3. Explorar la influencia de las trayectorias formativas de los y las docentes en dichas percepciones

Marco teórico

Las concepciones de ambiente han sido estudiadas por diversos autores tomando el tema desde diferentes perspectivas, muchos citan la clasificación de Sauvé respecto de las corrientes en educación ambiental y sus bases conceptuales respectivas (Sauvé, 2004), pero generalmente reducen los enfoques epistemológicos a 3 o 4 posturas mayoritarias, las cuales pueden resumirse en “ambiente como objeto, ambiente como sistema, y ambiente como crítica a la visión dominante” (Eschenhagen, 2016, p.65), y ese será el marco considerado en esta investigación. En la concepción del ambiente como objeto, como naturaleza, recurso, biosfera, se inscriben corrientes de EA de tipo conservacionista, con metodología científica positivista, centradas en la naturaleza, su valor intrínseco y su conservación. Si consideramos la concepción de ambiente como sistema, las corrientes de EA trabajan desde la globalidad y la complejidad, el abordaje es más desde las relaciones que desde los objetos y sujetos en sí. Si bien es un abordaje más amplio, sigue siendo mecanicista y no contempla las estructuras de poder subyacentes. Cuando se analiza el ambiente desde una perspectiva crítica hacia la visión de mundo dominante, se entiende que dicha visión de mundo es la que valida y justifica una apropiación particular del entorno y estructura una relación específica con él. En otras palabras, la crisis ambiental pone al descubierto la falta de sostenibilidad de la visión predominante del mundo en la actualidad (Eschenhagen, 2016). En esta perspectiva se inscriben varias corrientes de EA, tales como corrientes críticas, alternativas a epistemologías occidentales, y ecofeministas, entre otras.

Esta investigación se enmarca en el campo de currículum, entendido como una síntesis de elementos culturales que incluyen conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, resultado de una propuesta político-educativa creada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cada uno con intereses diferentes y, a veces, contradictorios (De Alba & Puiggrós, 1991). El currículum es el componente institucional que rige y organiza las formas de apropiación del conocimiento y las interacciones entre los sujetos, en el tiempo y en el espacio (Barrón Tirado, 2015). La incorporación de estos elementos culturales en el currículum no ocurre solo a través de sus aspectos formales y estructurales, sino también mediante las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum se aplica y se convierte en una práctica concreta.

En particular, se tendrán en cuenta 4 dimensiones del currículum, propuestas por De Alba y Puiggrós (1991).

1. Dimensión social amplia, que incluye la perspectiva cultural, política, económica, social e ideológica. Dentro de esta dimensión se tomarán en cuenta las concepciones de ambiente de los y las docentes, teniendo en cuenta que éstas se corresponden a las diferentes visiones del mundo y reflejan distintas posiciones, supuestos, racionalidades, formas de conocer y de actuar (Eschenhagen, 2017)
2. Dimensión institucional: En las instituciones es donde se expresa, se concreta y se desarrolla la dimensión social amplia del currículum. Esto se manifiesta a través del manejo de contenidos, el tiempo y espacio y la jerarquía que se le otorga a la temática. Los contenidos son los conocimientos seleccionados por el currículum, est n determinados por un contexto, su finalidad es ser trabajados por docentes y

estudiantes, y se derivan de construcciones sociales más amplias que son depuradas política y didácticamente (Barrón Tirado, 2015). Las ferias de ciencias se inscriben en esta dimensión de análisis del currículum, entendidas como propuesta académico política que concreta y sintetiza los elementos culturales, conocimientos, creencias, valores (De Alba y Puiggrós, 1991), en tanto en cada institución educativa es donde se determina el nivel de participación de sus docentes y estudiantes en las mismas. Dentro de la dimensión institucional se inscriben las dimensiones de integración del currículum: la integración de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos y la integración como diseño curricular (Beane 2010). En este trabajo se considerará la representación de integración como hibridación disciplinar según proponen Toledo y otros (2009), más que como interdisciplinariedad concebida como abordaje de sistemas complejos mediante un marco conceptual y metodológico compartido, según definición de García (2006). Los sistemas complejos no pueden ser abordados simplemente sumando enfoques parciales sino que necesitan una interpretación sistémica que conduzca a un diagnóstico integrado. La hibridación disciplinar surge en respuesta a la parcelización y especialización excesiva, desde propuestas epistemológicas y metodológicas que buscan una explicación multidimensional o integrativa para ofrecer soluciones para abordar la crisis ambiental (Toledo et al, 2009).

3. Dimensión didáctica del currículum, entendida como el espacio de encuentro, desarrollo y concreción de la propuesta curricular entre estudiantes y docentes. La didáctica como disciplina teórica que estudia la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social (De Camilloni et al, 2007). Enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales (Davini, 2008), es un intento de transmitir contenidos a otras personas, atravesado por diferentes ámbitos tales como el contexto social, el político- educativo, y el ámbito de decisión y actuación del docente en encuentro con sus estudiantes (De Camilloni et al., 2007). Las propuestas de enseñanza, entendidas como un conjunto de tareas ordenadas a promover el aprendizaje, mediante la interacción entre educador y educando, en un contexto vinculado a instituciones sociales como la escuela secundaria (López, 2013), son ámbito de análisis de la didáctica. La complejidad del ambiente requiere un abordaje que excede a la didáctica de las ciencias naturales y a la didáctica de las ciencias sociales. Toda práctica educativa se construye a partir de la interacción entre sujetos (educadores y estudiantes) y el conocimiento/contenido a enseñar. Este último está atravesado por una red de sentidos y significados que se direccionan a la construcción de un modelo de sociedad, nunca es neutro. La interacción entre sujetos y conocimientos es dinámica y adquiere diferentes configuraciones conforme al contexto en el que se produce la práctica educativa. Aquí inciden variables sociales, culturales, políticas, geográficas etc. Las propuestas de enseñanza que desarrollan los y las docentes llevan implícita una dimensión socio política de la enseñanza, dado que puede ensanchar la comprensión de la naturaleza y la sociedad de quienes aprenden, y esta distribución del conocimiento, esta intención de transmisión cultural, sitúa al docente en el rol de mediador social y pedagógico (Davini, 2008). Las prácticas de enseñanza parten de una posición ideológica y una visión específica de la disciplina, además de las creencias y saberes construidos a lo largo de la trayectoria académica de los docentes (Barrón Tirado, 2015). Los saberes

docentes, entendidos como un conjunto de representaciones y referencias que los y las docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza, son el resultado de la apropiación y del transcurso de su experiencia profesional a través de su trayectoria (Alliaud, 2017). Dichos saberes, en tanto construcciones sociales producidas por las racionalidades, deliberaciones y motivaciones de los sujetos, se construyen según el contexto y la identidad de los y las docentes, y se forman no solo a partir de la trayectoria profesional del docente sino a lo largo de toda su trayectoria vital (Tardif, 2004).

4. Sujetos de determinación curricular. Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular, tienen un interés específico en relación a la orientación de ciertos currículums, y en muchas ocasiones no tienen una presencia directa en el ámbito escolar (De Alba & Puiggrós, 1991). En el proceso de conformación del currículum se produce una confrontación y lucha entre diferentes grupos y sectores, que en el tema de la presente investigación, se ponen de relieve desde las diferentes concepciones de ambiente, previamente mencionadas. Estos grupos determinan la selección de contenidos culturales que formarán parte del currículum, y la síntesis final se alcanza a través de mecanismos negociados y de imposición que surgen en el contexto de esta lucha.

Hipótesis

La EA plantea una concepción de ambiente que involucra varias dimensiones tales como la social, la ecológica, la política y la económica, e implica procesos educativos transversales e integrales. Pero este enfoque se ve dificultado por las concepciones previas de los y las docentes, las cuales devienen de su formación inicial y continua, dado que aún prevalece mayoritariamente una visión naturalista del ambiente. Por otra parte, los y las docentes desconocen y no suelen tener en cuenta a los sujetos de determinación curricular ni a los territorios que habitan, al momento de diseñar e implementar sus propuestas de enseñanza en la temática ambiental.

Justificación

En un contexto de crisis climática innegable e insoslayable, urge que los diversos sectores de la sociedad tomen conciencia de la situación crítica en que se halla el planeta, una crisis ambiental que nos desafía a interpelar el modelo de desarrollo que nos instaló en esta situación y a una educación que más bien reprodujo la racionalidad instrumental responsable de la mencionada crisis. (Corbetta, 2018). La propuesta de educación ambiental que la LEAI busca impulsar implica tomar al ambiente desde contenidos temáticos específicos y transversales, y buscando el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, desde un punto de vista de justicia social y preservación de la naturaleza (LEAI, 2021). Este enfoque de la temática ambiental se ve obstruido por estructuras de poder económico y político, que van más allá de las políticas nacionales, y que dificultan su implementación (Corbetta, 2018; Obregón, 2000).

Resulta imperioso entonces conocer cómo se llevan a la escuela secundaria estas dimensiones de ambiente, y para ello, es necesario reconocer las concepciones sobre el ambiente que tienen los docentes, y comprender cómo éstas se relacionan con las propuestas de enseñanza que llevan a cabo en la escuela secundaria.

Los resultados de esta investigación contribuirán a generar información que permita tomar determinaciones en cuanto a estrategias formativas para docentes, tanto en la formación inicial como en la formación continua.

Estrategia metodológica

El enfoque a adoptar para el desarrollo de la investigación será de tipo cualitativo, con base interpretativa (Ynoub & Díaz, 2007).

En primer lugar, con la finalidad de indagar en la dimensión social y analizar las concepciones de ambiente subyacentes en los diseños curriculares, utilizaré como fuentes documentales los diseños curriculares para la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, disponibles en la página del Ministerio de Educación de PBA (ABC, s.f.a), tomando como referencia las clasificaciones del concepto de ambiente de Eschenhagen y de Sauvé (Eschenhagen, 2017) con la finalidad de identificar ciertos conceptos claves: Ambiente, Problemas Ambientales, Educación Ambiental.

Por otra parte, me propongo analizar los proyectos presentados a las ferias de ciencias regionales (ABC, s. f. b), como referente empírico, porque en las mismas se presenta una pluralidad de proyectos provenientes de distintas áreas curriculares, con propuestas didácticas que se basan en la indagación y la exploración, tomando inquietudes de los estudiantes (la temática ambiental suele ser una inquietud entre los jóvenes), que muchas veces son innovadoras. El análisis se realizará en dos etapas: durante los dos años previos al inicio de trabajo de campo (2021/2022), mediante análisis de los documentos presentados, y durante los dos años de trabajo de campo (2023/2024), mediante análisis de los documentos que se presenten y asistiendo a las ferias de la región educativa del área de influencia de la UNAHUR, con la finalidad de observar los trabajos presentados y establecer contacto con docentes. Las ferias servirán entonces, además, como un criterio para conformar una muestra de docentes.

Las Ferias de Ciencia y Tecnología poseen distintas instancias:

- ESCOLAR (participan expositores de un mismo establecimiento);
- DISTRITAL (participan expositores de un mismo distrito);
- REGIONAL (participan expositores de varias localidades);
- PROVINCIAL (participan expositores de varias regiones);
- NACIONAL (participan expositores de todas las provincias).

Si bien las instancias provincial y nacional resultan ámbitos de referencia, en este trabajo el universo muestral comprenderá los trabajos presentados a las ferias de ciencia regionales correspondientes a la Región Distrital número 7 (Hurlingham, Tres de Febrero y San Martín), durante el período mencionado. En base a los datos disponibles, se estima que se presentan a dichas ferias de ciencias regionales una cantidad de entre 40 y 60 proyectos por año, de nivel secundario. Para estimar el número de unidades muestrales tendré en cuenta

que el número no es lo central en la investigación cualitativa, sino que depende del tipo de muestreo teniendo en consideración la información que pueden brindar (Izquierdo, 2015). Para la selección de proyectos presentados que serán las unidades muestrales, utilizaré el criterio de muestreo por juicio (Navarrete, 2000), considerando para analizar los proyectos presentados, los mismos conceptos claves utilizados para el análisis de los diseños curriculares, previamente mencionados. Además, y con la finalidad de evaluar las presentaciones a las ferias de ciencias de los años 2023 y 2024, procederé a analizar las presentaciones que se realicen en las ferias regionales de la Región Distrital número 7, siguiendo la misma estrategia de muestreo. Para la selección de unidades muestrales, en todos los casos, tendré en cuenta el criterio de mayor diversidad, pretendiendo respetar la propia definición de EA, que implica interdisciplinariedad. Teniendo en cuenta los inconvenientes reportados para el trabajo interdisciplinario en la práctica, consideraré el concepto de disciplinas híbridas propuesto por Toledo (2009). Si esto no sucediera, daré cuenta de lo que existe en efecto a nivel disciplinar. Una vez cubierto el universo muestral, si es que se cubre, y siempre en base al criterio de mayor diversidad, en la medida que comiencen las repeticiones utilizaré el principio de saturación muestral (Navarrete, 2000).

La selección de las ferias de ciencias de la región VII como referente empírico se basa en que la Universidad Nacional de Hurlingham se encuentra inserta en dicha región, y por ende es mayor su área de influencia y la posibilidad de inserción laboral de sus egresados del Instituto de Educación, y por otro lado, existe vinculación directa de los responsables distritales de las ferias de ciencias de la región con docentes de la universidad.

En segundo lugar, la vinculación con los responsables distritales, y la posibilidad de acceder directamente a las ferias de ciencias regionales, me permitirá entrar en contacto con docentes que presentan trabajos a dichas ferias. Para esta segunda parte de la investigación, dentro del mismo referente empírico, las unidades muestrales serán los docentes. De esta manera, utilizando los mismos criterios de muestreo mencionados previamente, procederé a entrevistar a los docentes. Para ello, utilizaré la entrevista semiestructurada, de carácter exploratorio, como instrumento de recolección de datos, entendida como:

una forma especial de conversación, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación (Marradi y col., 2018, p. 267).

Marradi y col. (2018) sugieren el uso de entrevistas como método para “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi y col., 2018, p. 271).

En las entrevistas se incluirán preguntas relacionadas a indagar acerca de las trayectorias previas de los y las docentes, y las estrategias didácticas empleadas en los proyectos presentados a las ferias de ciencias, buscando reconocer las concepciones de ambiente subyacentes. Por otra parte, la entrevista semiestructurada será utilizada, asimismo, para evaluar las percepciones de los y las docentes sobre la integración curricular de la temática ambiental, categorizando e interpretando las respuestas desde la óptica de la transversalidad

curricular como categoría interpretativa. También servirá para evaluar el grado de conocimiento de los y las docentes respecto de los sujetos de determinación del currículum en la temática ambiental.

Los archivos obtenidos a partir de las entrevistas y de los análisis de los documentos, en conjunto con las notas de campo, constituirán el corpus de la investigación. Luego, con el objetivo de sistematizar la información recopilada, se llevará a cabo un análisis de tipo cualitativo con base en la selección de fragmentos discursivos significativos, agrupados conformando distintas categorías (“códigos”) para el análisis. Se utilizará para tal fin el software Atlas Ti.

Factibilidad

Para la realización del trabajo de campo, análisis y desarrollo escrito del proyecto doctoral, cuento con los tiempos personales e institucionales necesarios. Mi trabajo como directora de la carrera del Profesorado Universitario de Biología de la Universidad Nacional de Hurlingham me permite, por un lado, una vinculación directa con referentes regionales y nacionales de ferias de ciencias, y con docentes de la región, lo que facilita la realización del trabajo de campo propuesto. Por otro lado, la temática de la investigación es totalmente pertinente con el trabajo que desarrollo, con lo cual cuento con el aval de la institución. Los documentos que necesito para la revisión de fuentes están disponibles en las páginas de internet del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Nación. Esta investigación se enmarca en una línea de Investigación de la UNAHUR vinculada a la temática de Enseñanza y Conocimiento escolar, particularmente Currículum: diseño y contenido educativo y Currículum, disputas y hegemonías. Asimismo, esta investigación se relaciona con un proyecto de investigación radicado en UNAHUR bajo el título “La Educación Ambiental (EA) en la agenda de los y las investigadoras de las universidades argentinas como insumo para el diseño y la implementación de políticas públicas” (Corbetta y Gimenez, 2023), del que formo parte, y que me permite un diálogo con pares investigadores de varias partes del país.

Bibliografía

- Acero Mamani, Y. & Chata Quispe, G. S. (2020). Percepción del docente, padres y alumnos en la adquisición de competencias científicas durante el desarrollo de la feria de ciencia y tecnología de educación primaria en instituciones públicas. [Trabajo final Bachiller en Educación]. Universidad Católica de San Pablo. Arequipa. Perú.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio.
- Alvarado, D. A. R. & Bernal, B. V. (2016). Ferias de Ciencia y Tecnología de Costa Rica: una experiencia que motiva la elección de carreras científicas y tecnológicas. *Campo abierto: Revista de educación*, 35(1), 13-30.
- Barrón Tirado, M. C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente: una revisión. *Redu: Revista de docencia universitaria*.

EJE 2: CURRÍCULUM, DIDÁCTICAS, CULTURA Y ESCUELA

- Beane, J. A. (2010). La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática. La integración del currículum, 1-149.
- Bravo Mercado, M. T. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. Revista mexicana de investigación educativa, 17(55), 1119-1146.
- Canciani, M. L. & Telias, A. (2014). Educación ambiental, currículum y formación docente. A. Telias, ML Canciani, P. Sessano, S. Alvino y A. Padawer, La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas, 157-173.
- Comisión Nacional de Ciencia y Técnica [CONACYT] (s.f.) Estudiantes exponen proyectos sobre ciencia, tecnología e innovación en la Feria "Pierre et Marie Curie". <https://www.conacyt.gov.py/estudiantes-exponen-proyectos-sobre-ciencia-tecnologia-innovacion-feria-pierre-et-marie-curie>
- Corbetta, S. A. (2015) Pensamiento ambiental latinoamericano y educación ambiental. Voces en el Fenix, 43. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/pensamiento-ambiental-latinoamericano-y-educacion-ambiental/>
- Corbetta, S. (2009) Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. Néstor, López (Coord) De Relaciones, Actores y Territorios, Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Corbetta, S., Krasnansky, M., Sessano, P. (2013) "Educación Ambiental (EA), formación docente y TIC's, el desafío complejo de una triple articulación. Hacia la definición de un espacio transversal", Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Nro. 7, Año 8
- Corbetta, S. A. (2018). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: Itinerarios en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. Revista Educación, 534-549. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>
- Corbetta, S. (2021). Educación Ambiental y Educación Intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. Gestión y Ambiente, 24(supl1), 107-130. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>
- Corbetta, S y Gimenez, L (2023) "La Educación Ambiental (EA) en la agenda de los y las investigadoras de las universidades argentinas como insumo para el diseño y la implementación de políticas públicas. Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de maestrías y doctorados". Proyecto de investigación PIUNAHUR 2023. Universidad Nacional de Hurlingham.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A., y Puiggrós, A. (1991). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). El saber didáctico (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación PBA [ABC]. (s.f.a) .Subsecretaría de educación. Educación Secundaria. Diseños curriculares <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>
- Dirección General de Cultura y Educación PBA [ABC]. (s.f.b). Ferias de Ciencias- Servicios ABC. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/actividadescientificas/actividades/feriasdeciencia/>
- El Gato y La Caja (Ed.). (2022). Clima. <https://elgatoylajaja.com/clima>
- Escalona, J., & Pérez, M. (2006). La educación ambiental en la Universidad de Los Andes: Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de educación. Educere, 10(34), 483-490.
- Eschenhagen Durán, M. L. (2016). Repensar la educación ambiental superior: puntos de partida desde los caminos del saber ambiental. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Eschenhagen, M. L. (2016). Conceptos, teorías y paradigmas: Caminos para identificar vertientes del pensamiento ambiental (pp. 43-78).
- Eschenhagen, M. L. (2017). Tres ejes de diálogo epistemológico para aproximarse a una interpretación de la relación ser humano-naturaleza. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 32, Article 32. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n32-10>
- Feira Brasileira de Ciências e Engenharia [FEBRACE] (s.f.) <https://febrace.org.br/>
- Ferías de Ciencias y Tecnología [FCyT]. (s.f.) [Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/educacion/secretaria-de-educacion/ferias-ciencias](https://www.argentina.gob.ar/educacion/secretaria-de-educacion/ferias-ciencias)
- Franco, A. D., De la Vega, C., Truchet, D. M., Pereyra, D. A., Maldonado, J. A., Foradori, M. L. Ithuralde, R. E., Alvino, S.A y Corbetta, S. (2022). Itinerarios del “Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina” (EArte-Ar). Caminos, hallazgos preliminares y desafíos: caminhos, resultados preliminares e desafios. *Revista Triângulo*, 15(Esp), 30-57.
- Fuentes, L., Caldera, Y., & Mendoza, I. (2006). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2(4), 39-59.
- García, D. (2021). La Educación Ambiental como política de Estado en la Argentina. Desafíos en clave latinoamericana. *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 17. (129-153)
- García, R. (2006). Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Editorial Gedisa.
- Gligo, N., Alonso, G., Barkin, D., Brailovsky, A., Brzovic, F., Carrizosa, J., Durán, H., Fernández, P., Gallopín, G., Leal, J., Marino de Botero, M., Morales, C., Ortiz Monasterio, F., Panario, D., Pengue, W., Rodríguez Becerra, M., Rofman, A., Saa, R., Sejenovich, H., ... Villamil, J. (2020) La tragedia ambiental de América Latina y el Caribe, Libros de la CEPAL, N° 161 LC/PUB.2020/11-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- González Urda, E. (2019). Acciones formativas y empoderamiento para el accionar ambiental en la formación de Técnicos Superiores en Gestión Ambiental. [Tesis de Doctorado] Universidad Nacional del Comahue. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15125>
- Huertas, V. & Paola, D. (2018). Constructo y diversidad de discursos en educación ambiental en la formación posgradual en Colombia, 2004 y 2014. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1011>
- IPBES (2019): Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. S. Díaz, J. Settele, E. S. Brondízio E.S., H. T. Ngo, M. Guèze, J. Agard, A. Arneth, P. Balvanera, K. A. Brauman, S. H. M. Butchart, K. M. A. Chan, L. A. Garibaldi, K. Ichii, J. Liu, S. M. Subramanian, G. F. Midgley, P. Miloslavich, Z. Molnár, D. Obura ... C. N. Zayas (eds.). IPBES secretariat, Bonn, Germany. 56 pages.
- IPCC (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>
- Iribarren, L. (2017). Dispositivos de formación docente en educación ambiental, una investigación acción en el Bajo Delta del Paraná [Tesis Doctoral], Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/collection/tesis/document/tesis_n6434_Iribarren
- Izquierdo, G. M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*, 17(30), 1148-1150.
- Ley de Educación Ambiental Integral [LEAI]. (2021). [Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto)
- López, L., (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (15), 85-101.

- Luchetti, M. C. (2014). Formación ambiental y sistema científico en Argentina. Implicación de la formación de grado universitario y de los organismos públicos de promoción de la investigación. [Tesis de Maestría] El caso de la Universidad Nacional de Luján. Universidad Nacional de Luján. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/362>
- Maimone, M. D. C. (2011). Ambiente y diversidad cultural. Una propuesta de abordaje de los problemas globales complejos en la didáctica de las Ciencias Naturales. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Luján.
- Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J. (2018). Manual de metodología de las ciencias sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI. (Sociología y política.)
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (s.f.). Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología. <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-nacional-feria-ciencia>
- Museo Nacional de Historia Natural de Chile [MNHNC] (s.f.). Feria Científica Nacional Juvenil. <https://www.mnhn.gob.cl/feria-cientifica-nacional-juvenil>
- Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Obregón, Q. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas.
- Oppliger, L. V., Nuñez, P., Gelcich, S., Oppliger, L. V., Nuñez, P., y Gelcich, S. (2019). Ferias Científicas como Escenarios de Motivación e Interés por la Ciencia en Estudiantes Chilenos de Educación Media de la Región Metropolitana. *Información tecnológica*, 30(6), 289-300. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000600289>
- Orozco, E. D. C. (2018) Evaluación del valor de las Ferias de Ciencias y Tecnología como estrategia metodológica para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Experimentales en la Provincia de Tierra del Fuego [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/12865>
- Palermo Mattson, V. (2020). Integración de los objetivos del desarrollo sostenible a la currícula de la asignatura de Ciencias Naturales en el marco de la agenda 2030: Estudio de caso: primer año del Ciclo Básico del nivel secundario, Argentina [Trabajo final Licenciatura en Información Ambiental]. Universidad Nacional de Luján. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1005>
- Peralta, E. S. (2018). Las representaciones sociales de los problemas ambientales de la provincia del Chaco: el caso de la Cátedra Optativa de Educación Ambiental de la Universidad Nacional del Nordeste. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1942>
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Plataforma Digital Única del Estado Peruano [gob.pe] (s.f.). Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología – EUREKA. <https://www.gob.pe/institucion/concytec/pages/9663-feria-escolar-nacional-de-ciencia-y-tecnologia-eureka>
- PNUMA/UNESCO (1974) Declaración de Cocoyoc aprobada por los participantes en el Simposio PNUMA/UNCTAD sobre “Modelos de utilización de recursos, medio ambiente y estrategias de desarrollo” COCOYOC, México. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/34958/S7800686_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Priotto, G. (2005). Educación ambiental para el desarrollo sustentable aportes y apuntes del 1° Congreso de educación ambiental para el desarrollo sustentable de la república Argentina. Miño y Dávila.
- Quintero, M., y Solarte, M. C. (2019). Las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental. *Entramado*, 15(2), 130-147.

EJE 2: CURRÍCULUM, DIDÁCTICAS, CULTURA Y ESCUELA

- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional.
- Sosa, A. J., Jiménez, N. L., Faltlhauser, A. C., Righetti, T., Mc Kay, E., Bruzzone, O. A., Stiers, I y Fernández Souto, A. (2021). The educational community and its knowledge and perceptions of native and invasive alien species. *Scientific reports*, 11(1), 21474.
- Subirá, G. C., y Martínez, N. B. (2017). La Feria de Ciencias, una oportunidad para ambientalizar una asignatura de la formación inicial de maestros en educación infantil. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 3117-3124.
- Svampa, M., y Viale, E. (2020). El colapso ecológico ya llegó: Una brújula para salir del (mal) desarrollo. Siglo XXI editores.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97). Narcea ediciones.
- Toledo, V. M., Alarcón-Cháires, P., y Barón, L. (2009). Revisualizar lo rural desde una perspectiva multidisciplinaria. *Polis. Revista Latinoamericana*, (22)
- Torres Santomé, J. (1991). El currículum oculto. Ediciones Morata.
- Torres, L. G. (2018). La dimensión ambiental en la Carrera de Arquitectura de la UNNE: análisis de las concepciones epistemológicas de la temática ambiental en el Currículum. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/850>
- UNITED NATIONS [U.N.] (1972). Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, Estocolmo 1972 | Naciones Unidas. United Nations; United Nations. <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>
- Ynoub, R. C., y Díaz, E. (2007). El proyecto y la metodología de la investigación: correspondiente a Humanidades y Ciencias Sociales y a Ciencias Naturales (No. 001.8 YNO).

La articulación entre el nivel primario y secundario en el área de ciencias naturales, una deuda con la formación científica de los estudiantes.

Lic. Laura Granda

✉ laura.granda@unahur.edu.ar

Introducción

Las ciencias naturales son objeto de estudio en el nivel primario y en el primer año del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires como área o materia respectivamente. Poseen Diseños Curriculares que orientan en la selección de contenidos por años e incluso presentan sugerencias para su enseñanza. En ambos casos están pensados desde una mirada de la didáctica de las ciencias naturales con un enfoque que busca la construcción de los conocimientos y la indagación para favorecer el desarrollo de las competencias científicas cómo describir y explicar fenómenos utilizando teorías y observaciones personales, elaborar indagaciones que comprendan ideas científicas, utilizar un lenguaje científico simple, trabajar desde problemas cotidianos que permitan entender la ciencia como un proceso para el desarrollo de la comprensión del problema. Sin duda, para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se considera importante encontrar una cierta coherencia pedagógica-didáctica entre ambos Diseños Curriculares (DC), el DC de Educación Primaria (2018) y el DC de Educación Secundaria (2006), desde los aspectos mencionados. Es responsabilidad de docentes y directivos de ambos niveles definir lo que denominamos como aspectos centrales del proceso de articulación, es decir, la construcción de las continuidades pedagógicas y didácticas que permitirán que la experiencia escolar de los estudiantes se afiance sobre ellas, para sostener también y a la vez, los cambios que el propio pasaje conlleva. (Creolani et al, 2011)

Sin embargo, desde las observaciones realizadas en ambos niveles se puede vislumbrar que la forma de implementación de los Diseños Curriculares en el área de ciencias naturales, presentan una cierta distancia en los modelos didácticos que utilizan los docentes en las aulas y los que sugiere el DC de ambos niveles. Esto podría inducir a la generación de discontinuidades en la enseñanza de las ciencias naturales, entendiendo que los DC buscan una espiralización y progresión de los contenidos partiendo de bloques (Edu.Primaria) y ejes (Edu.Secundaria). Las trayectorias escolares de los estudiantes requieren una continuidad de los aprendizajes entre los niveles, una articulación de los contenidos, una línea de modelos didácticos de ciencias naturales que presente continuidad y coherencia entre sí. Una enseñanza de las ciencias acorde con las actualizaciones didácticas del área.

Podríamos sumar otros elementos relacionados a la organización institucional, la capacitación docente, la heterogeneidad en las aulas, el tiempo como recurso para la enseñanza, siendo estos algunos otros factores de discontinuidad que podrían verse reflejados en los

resultados de las evaluaciones estandarizadas sobre competencias científicas cuyos resultados no son favorables en ciencias naturales y se describirán en otros apartados.

Este proyecto plantea una búsqueda exploratoria de los elementos que generan discontinuidades en el nivel primario y en el primer año de la escuela secundaria en la enseñanza de las ciencias naturales. Se abordará explorando las prácticas de enseñanza en diferentes escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires (área del conurbano) y en escuelas secundarias que articulen con estas, poniendo el foco en el primer año de la secundaria, el cual se vincula directamente con 6to. año de la escuela primaria.

Los instrumentos de recolección de datos estarán orientados a indagar las concepciones docentes del modelo de enseñanza presentado por el DC y las propuestas que estos realizan en el aula, el grado de continuidad de los contenidos, el tiempo disponible en el aula para la enseñanza y otros recursos que se utilizan para ésta.

Tema de investigación

Este proyecto de investigación se inscribe en la temática de la descripción de los modelos de enseñanza que los docentes de educación primaria y los docentes de primer año de la escuela secundaria del área de ciencias naturales desarrollan en sus prácticas áulicas. La relación entre la implementación de estos modelos y la mirada que tienen los docentes sobre la enseñanza de las competencias científicas que se desarrollan en la escuela primaria y secundaria, se relaciona con el modo de articulación que se brindará a los estudiantes entre ambos niveles. De esta manera, si estos modelos o mirada sobre las competencias científicas son muy dispar entre los docentes, podría indicar posibles dificultades en la apropiación de los contenidos. El DC de la escuela secundaria plantea que se espera una relación de continuidad con los conocimientos trabajados en la Educación Primaria Básica (DC, Secundario 2006)

La investigación se enmarca en el cruce de campos como la psicología cognitiva, la didáctica de las ciencias naturales, la didáctica general, la sociología y la política educativa. Son campos como la psicología cognitiva y la didáctica general y de las ciencias naturales y las políticas educativas, los cuales nos proveerán de marcos interpretativos para comprender cómo logran apropiarse los conocimientos y, por consiguiente, como se espera que los apropien.

Desde la didáctica general y de las ciencias naturales se procurará realizar un análisis de posibles indicadores como los modelos didácticos implementados, la utilización del tiempo como recurso para la enseñanza y la heterogeneidad de las aulas, entre algunos de los antes mencionados. La búsqueda de estos indicadores intentará entender la representación que poseen los docentes del enfoque de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias naturales y cómo se refleja en las competencias científicas que adquirieron los estudiantes.

Desde la sociología se espera reconocer los contextos en donde se desarrolla el aprendizaje, la heterogeneidad de las aulas y las desigualdades que se producen, para la búsqueda de estrategias que permitan mejorar la praxis desde la inclusión. Por último, esta praxis estará atravesada por un conjunto de decisiones de políticas públicas que se inscriben en el campo de las políticas educativas de articulación entre niveles.

Problema de investigación

La escuela es garante de derechos desde una mirada a las trayectorias escolares de los estudiantes que requiere de una continuidad de los aprendizajes entre los niveles de primaria y secundaria, desde una articulación de los contenidos y los modelos didácticos de ciencias naturales.

En la Argentina se sanciona en el 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que menciona en el Artículo 29 que la educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, por lo cual la articulación es un tema que incumbe a todas las provincias.

Los nuevos DC para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires (2006), aprobados anteriormente a la sanción de Ley Nacional de Educación, ya plantean la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley N° 13688) compartiendo la mirada de inclusión de derechos, orientados a resolver los problemas de desigualdad que afectan al sistema educativo, al mismo tiempo que toma el desafío de dar acceso universal y una educación de calidad.

La escuela primaria de hoy se ajusta al enfoque de la Escuela Nueva, que parte de un movimiento pedagógico que revaloriza la práctica docente en el aula. (Nobile, 2007). Sin embargo, desde el rol de docente formador en el acompañamiento a docentes en formación de escuelas primarias, seguimos encontrando que ciertos tipos de prácticas son un obstáculo para la enseñanza de las ciencias, la continuidad en el nivel y en la articulación con el siguiente. No encontrar un respeto por las diferencias en la enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de las aulas, desembocará en un trabajo didáctico que no posibilite a todos el acceso a los aprendizajes fundamentales (Nobile, 2007).

Podemos advertir que los modelos didácticos propuestos por el DC de las ciencias naturales para el nivel primario y secundario sostienen una visión actualizada acorde a los enfoque didácticos constructivistas expuestos por didactas de la enseñanza de las ciencias. (Sánchez, 2013). Sin embargo, sostenemos que siguen persistiendo prácticas docentes de enseñanza de las ciencias como producto, una enseñanza que no contempla la construcción y proceso de la ciencia. (Furman, 2008).

La ciencia como proceso hace referencia al desarrollo en los alumnos de la capacidad de, y el placer por, observar la realidad que los rodea, formular preguntas, proponer respuestas a posibles y predicciones buscar maneras de poner esas respuestas a prueba, diseñar observaciones y experimentos controlados y que comprendan que la ciencia es una manera particular de acercarse al conocimiento del mundo, con sus reglas, sus formas de conocimiento del mundo, sus formas de validación y su lógica propias, es tan importante como aquello que sabemos de ella. (Furman op. Cit.)

Por último, el desarrollo de la implementación de un enfoque didáctico constructivista que entienda a la ciencia como proceso, requiere entender el tiempo como un recurso de continuidad, que dé lugar a la pregunta, a la observación guiada, al planteo y resolución de problemas, como alguna de las competencias científicas que se espera desarrollar en ambos niveles. Por lo cual nos preguntamos ¿Qué grado de continuidad en los contenidos y enseñanza encontramos entre los niveles? ¿Qué desafíos enfrentan los estudiantes en el área en ambos niveles? ¿Qué competencias científicas propone el DC para trabajar en las aulas de

ambos niveles? ¿Qué decisiones políticas se toman en Educación debido a los resultados de las pruebas estandarizadas?

Antecedentes de la investigación

Para la revisión de antecedentes, nos centraremos en entender distintas aristas del problema de articulación entre el nivel primario y el secundario. Por un lado, se considerarán trabajos realizados por distintos autores en otras áreas para analizar qué indicadores utilizan para la comprensión del problema, así como el marco conceptual en el que los investigadores se posicionan para describir la articulación y desde que abordajes metodológicos lo hicieron. Por otro lado, examinaremos qué aspectos son relevantes para la articulación entre los niveles de primaria y secundaria en diferentes países enfocándonos en las políticas educativas en el área de ciencias naturales, como así también desde diferentes áreas de conocimiento para comparar en donde está el foco de preocupación y qué estrategias se sugieren para su mejora.

Rodríguez Montoya (2016), describe la articulación de la escuela primaria y secundaria en España, tomando como temas de análisis la importancia y crecimiento del interés por la educación en Europa principalmente. La autora plantea que la educación, junto con la formación, constituyen una pareja constante, capaz de dar respuesta a las necesidades a las que estamos expuestos en esta sociedad de una economía más globalizada.

El Informe de la UNESCO (2011) “Compendio Mundial de la Educación 2011”, señala que la tasa de transición efectiva es un indicador que refleja la transición esperada del estudiante de un nivel educativo al siguiente prescindiendo de la repetición. Este indicador ayuda a evaluar los obstáculos potenciales que puede haber en un sistema educativo. Una baja tasa de transición efectiva está vinculada, según refiere este mismo informe del Instituto de Estadística de la UNESCO/UIS (2011), a dos factores clave: a) una alta tasa de deserción en el último grado de la primaria; y b) el acceso limitado al primer ciclo de educación secundaria. Como propone la UNESCO, tal cuestión sobre los obstáculos en el aprendizaje será abordada para describir qué relación tienen con los modelos didácticos de la enseñanza de las ciencias naturales planteados en las escuelas. Estos indicadores serán insumos para describir varios factores que influyen en las trayectorias educativas. (Rodríguez Montoya, 2016).

El paso de la primaria a la secundaria marca una de las discontinuidades educativas más importantes que solemos escuchar de los docentes en ambos niveles. La autonomía en el nivel secundario es una exigencia habitual, a diferencia del nivel primario en donde el acompañamiento y facilismo para la resolución de tareas es habitual en muchos casos. (Rodríguez Montoya op. Cit.)

Sacristan (1995) expresa que la articulación debe propender no a adelantar los contenidos del siguiente nivel, sino a lograr un tratamiento articulado del conocimiento. (Sacristán, 1995). Construir esta visión teniendo en cuenta las perspectivas, los enfoques didácticos en los distintos niveles implica romper la lógica acumulativa y pragmática para considerar un pensamiento complejo, y crítico que se encuentre en una construcción permanente (Bonfante, Toscano y Villalba 2017).

Poggi, Teobaldo, Marengo, Pini, Scagliotti (1997), plantean en su trabajo de investigación como puntos críticos de la articulación entre los niveles educativos distintos aspectos que consideran relevantes y analizan cómo ser: las propuestas curriculares, la gestión institucional, las particularidades referidas a la estructura propia de cada nivel, la formación docente y las diferencias en las características de los procesos de aprendizaje que caracteriza cada nivel.

Otro aspecto relevante es el referente a los contenidos escolares, hay temas que se consideran que son enseñados en primaria y por ello en la escuela media se dedica poco tiempo a su enseñanza. Esta falta de continuidad entre lo que se exige y aquello que se enseña, muestra una notable falta de coherencia entre la propuesta de enseñanza, los enfoques y los DC de un nivel al otro. Siendo la crónica de un fracaso anunciado en los niños que cruzan la puerta de la secundaria en la Argentina (Nobile, 2007).

Otro trabajo para mencionar es el relacionado con la articulación entre la educación primaria y secundaria en Argentina en este caso desde el área de la matemática, realizado en la provincia de Buenos Aires. Este se enfoca en la creación de un espacio de reflexión, discusión y análisis para los profesores de primer año de la escuela secundaria, desde la tematización de las prácticas áulicas cuando se produce la transición entre niveles y el trabajo matemático de sus estudiantes. (González, 2022).

La investigación describe que la enseñanza de la matemática en ambos niveles es diferente siendo en la escuela primaria un trabajo desde problemas y discusiones, mientras que en la escuela secundaria las clases son más tradicionales, produciéndose una ruptura en la continuidad de los modelos didácticos de enseñanza.

Lerner y Sadovsky (2006, citado en Gonzalez, 2022) expresan que los profesores son considerados como especialistas que ya saben todo lo que se podría saber acerca de la disciplina y se vuelven, por ese motivo, autoridades incuestionables a los ojos de los maestros. En este marco, los reclamos de los profesores de matemática de la escuela secundaria devienen un importante criterio para la selección de contenidos a enseñar, sobre todo en sexto y séptimo grado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de alguna manera dejando de lado otros contenidos de la escuela primaria. (González, 2022).

En cuanto al análisis de las continuidades y discontinuidades en el área de matemáticas en Argentina, distintos investigadores consideran que los contenidos se enseñan fragmentados, que han sido divididos en temas y subtemas, y su presentación se aborda sin la existencia de nexos entre sí, no teniendo relación en la sucesión de los mismos (Pochulu, 2005). El mismo punto de vista plantea Scavino (2023), que analiza la discontinuidad en el área de matemática desde los instrumentos de la evaluación sumativa para conocer qué y cómo evalúan los docentes y con qué criterio seleccionan y evalúan los contenidos mínimos requeridos o esperados en cada nivel escolar. Toma para este análisis los aportes de diversos autores como Perrenoud, (2015); Camillioni, (2004); Camillioni et al., (1998); Ravela, (2009); Ravela et al., (2009); Martínez-Rizo, (2015); Elola, Zanelli & Toranzos, (2010).

Otro factor de discontinuidad que menciona Scavino (2023), también citado por Baquero et al., (2009) y por Terigi (2014) es la reorganización y adaptación a nuevas reglas de comportamiento y las nuevas condiciones pedagógico-didácticas y de trabajo académico, analizadas también por Feldman y Palamidessi, (2015); Feldman et al., (2017); Amantea et al., (2019); Sadovsky & Lerner, (2006).

En el caso de la enseñanza de las Ciencias Naturales en Argentina, Morawicki et al. (2015), le adjudican la discontinuidad de la enseñanza a las dificultades que se le presentan a los docentes de primaria para la construcción de actividades experimentales en donde se conjugan teoría y práctica. A su vez reconocen la falta de conocimiento disciplinar (Morawicki et al., 2015).

Pero la selección de contenidos o el título de grado docente no son el único parámetro importante para analizar cómo se enseña, sino también cómo se construye el contexto laboral en donde se sitúa la enseñanza, produciéndose múltiples interacciones, acciones y omisiones que dan cuenta de un proceso no sistemático, pero útil, para indagar en la construcción del saber de la vida cotidiana, de la formación teórica y de la dinámica propia de la intersubjetividad que se construye desde y entre los docentes (Díaz, 2005).

Según los estudios realizados en la ciudad de México por San Martín Cantero y Quilaqueo Rapimán (2012), se observa que en el mundo de la vida cotidiana de los profesores existen posturas epistemológicas distintas y distantes que representan tanto a profesores principiantes como a experimentados. (San Martín Cantero y Quilaqueo Rapimán 2012). Es así que profesores de la escuela secundaria y primaria, se ven atravesados por esta construcción de sus prácticas, que se reflejan en los modos de enseñar.

En cuanto a las políticas educativas para la enseñanza de las ciencias naturales en Bogotá, Chicué Amaya (2020) analiza las decisiones que se toman poniendo énfasis en lo que es relevante enseñar y evaluar en las ciencias naturales. Realiza una mirada desde las Políticas Internacionales y entiende que la alfabetización científica se convirtió en la bandera de la reestructuración del currículo en ciencias naturales a nivel mundial, pero su intención se centró en mayor medida en su parte práctica. Toma para este análisis los estándares de evaluación de PISA, OCDE, al igual que lo expresado en el Congreso Mundial sobre Ciencia celebrado en Budapest bajo el lema “Ciencia para el siglo XXI, un nuevo compromiso”, en donde se insistió en que la ciencia se convirtiera en un bien compartido solidariamente en beneficio de todos los pueblos y en donde se debían hacer los esfuerzos necesarios para que la ciudadanía tuviera un acceso adecuado a los conocimientos científicos (UNESCO-ICSU, 1999).

Las competencias científicas evaluadas en las pruebas estandarizadas, se definen como “La capacidad de usar el conocimiento científico, de identificar cuestiones y extraer conclusiones basadas en pruebas científicas que les permita comprender y tomar decisiones sobre el medio natural y los cambios que sufre en relación con la acción humana”. (OECD, 2000) (Dulcey Cuta, 2017).

El problema de la enseñanza de las ciencias naturales merece atención debido a evidencias que muestran la necesidad de pensar estrategias didácticas integrales, como profundizar en la continuidad de los aprendizajes de los alumnos, para mejorar los desempeños del estudiantado, ya que en un porcentaje importante, aún no presentan el desempeño esperado para el nivel educativo en el que transitan. Por ejemplo, los resultados en las pruebas “Aprender” (2017), en la Argentina, muestran que a pesar de la mejora en el área de ciencias naturales con respecto a la evaluación del 2013, solo un poco más del 60 % de los estudiantes poseen un desempeño avanzado o satisfactorio.

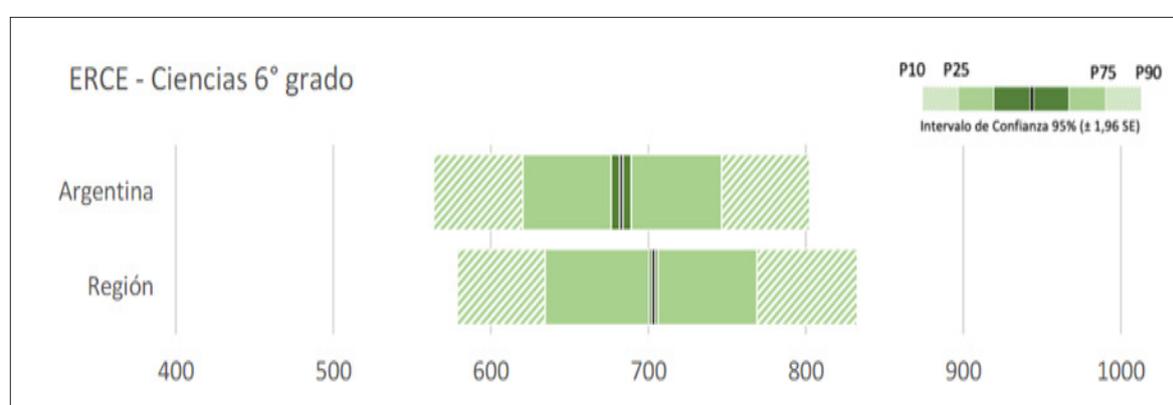
Lo mismo ocurrió con los resultados de las pruebas SERCE (2006) y TERCE (2013) del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, que

EJE 2: CURRÍCULUM, DIDÁCTICAS, CULTURA Y ESCUELA

también muestran signos de una leve mejora estadísticamente significativa en ciencias naturales en el nivel primario, pero donde poco más de la mitad de los estudiantes presenta problemas en alguno de los ítems evaluados sobre capacidades cognitivas.

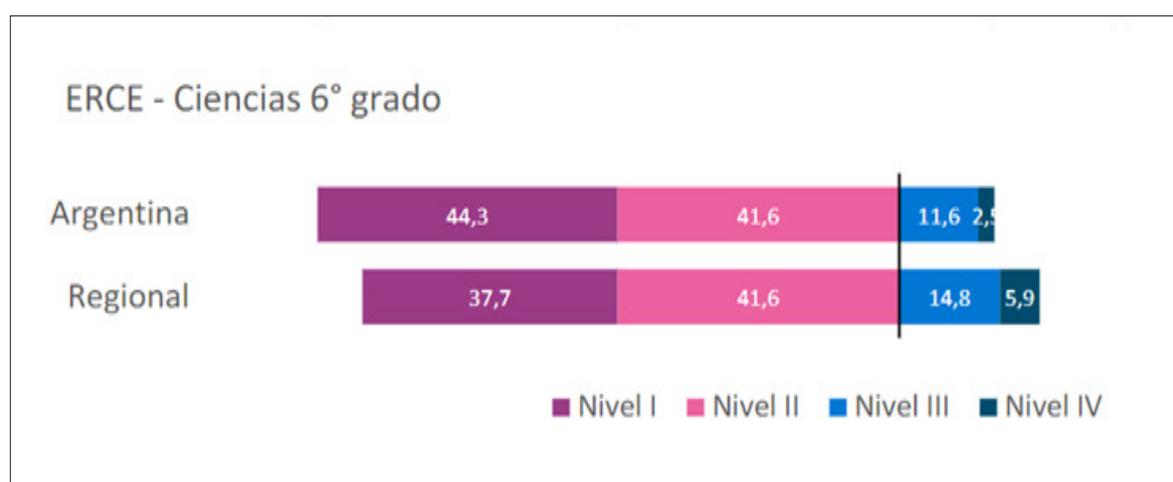
Los últimos resultados publicados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) antes de la pandemia, muestran que Argentina presenta un resultado promedio inferior al promedio regional en el área. Podemos observar en los resultados publicados sobre este último estudio la significancia de su desmejoramiento.

1. Gráfico 1: El corrimiento hacia el lado izquierdo de la Argentina con respecto a la región muestra una disminución en el rendimiento en las evaluaciones.



Fuente: ERCE (2019)

2. Gráfico 2: porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño para la prueba de Ciencias comparados con los resultados regionales:

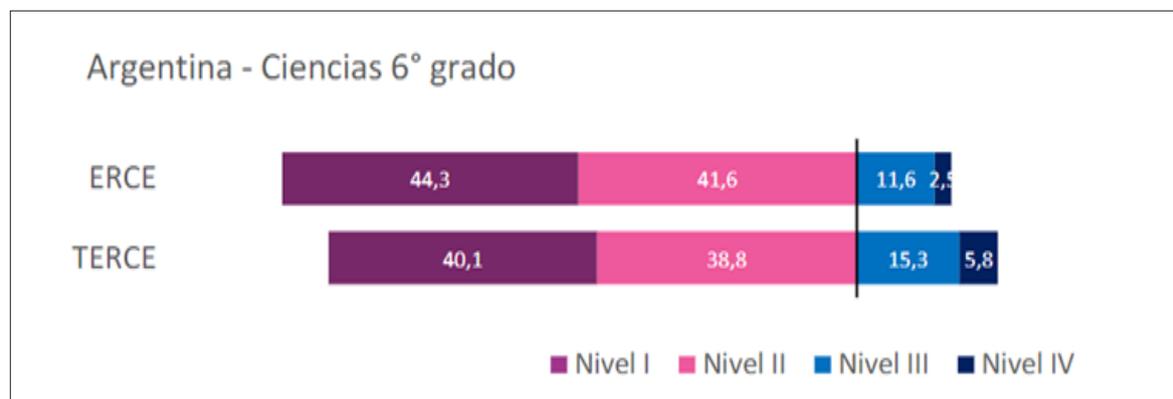


Fuente: ERCE (2019)

En este gráfico se muestra que en Ciencias 6° año el 14.1 % de los estudiantes de Argentina alcanzó al menos el Nivel III de desempeño en el ERCE 2019, siendo el Nivel I el más bajo.

Este resultado es inferior al resultado regional, donde el 20.7 % de los estudiantes alcanzó al menos el Nivel III de desempeño en Ciencias.

3. Gráfico 3: Ciencias 6º año. Resultados de Argentina en niveles de desempeño comparados con el TERCE



Fuente: ERCE (2019)

Al comparar los resultados en Ciencias 6º año del ERCE 2019 con los obtenidos en el TERCE, es posible verificar que en 2019 el porcentaje de estudiantes de Argentina que se ubicó en los dos niveles superiores de desempeño en el ERCE 2019 fue 7 puntos porcentuales menor al que logró este resultado en el TERCE en 2013.

Argentina presenta una mayor proporción de estudiantes en el nivel I de menor desempeño que el promedio regional (6.6 puntos porcentuales más). El puntaje más bajo se observa en Ciencias de 6º año, en que el promedio del país está 20 puntos por debajo del promedio regional.

Los factores seleccionados para el análisis de esta evaluación son tres. El primero incluye un conjunto de factores que considera características de los estudiantes y sus familias (nivel socioeconómico de las familias, involucramiento parental en el aprendizaje), así como eventos de su trayectoria escolar (asistir a educación primaria, haber repetido algún grado), y la experiencia escolar de los estudiantes (inasistencia, días de estudio a la semana).

Un segundo grupo incluye factores asociados al proceso educativo y las prácticas docentes de las escuelas a las que los estudiantes asisten y por último un tercer grupo de factores asociados incluye características más estructurales de las escuelas. Los resultados de esta evaluación 2019 reflejan un deterioro en los tres factores utilizados para su análisis.

A partir de lo descrito hasta aquí, desde esta investigación se intentará indagar acerca del reconocimiento de los docentes sobre la complejidad y dificultad en la articulación, enmarcada en la continuidad de los modelos de enseñanza y sus contenidos entre los niveles educativos presentados para las ciencias naturales. Viéndose reflejado en las evaluaciones estandarizadas, en las observaciones de las aulas e incluso en la poca documentación gubernamental sobre cómo mejorar el paso entre niveles.

Nos proponemos identificar qué factores o variables están en juego en el proceso de enseñanza de las ciencias naturales en ambos niveles. Permitiendo acortar las distancias entre

en aprendizaje y la enseñanza, desde la continuidad de los contenidos y la apropiación de las competencias científicas en los estudiantes

Objetivo general

Describir y analizar qué elementos de continuidad o discontinuidad de la enseñanza de las competencias científicas se observan en la articulación entre ambos niveles en el área de ciencias naturales de la provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Identificar los enfoques didácticos usados en la práctica a través del tipo de actividades y evaluaciones docentes.
- Distinguir la distancia existente entre el modelo de enseñanza que propone el DC y que consideran utilizar en sus prácticas los docentes del nivel primario y del primer año de la secundaria y lo que efectivamente hacen en ellas.
- Conocer cómo los directivos relevan la continuidad de los contenidos en las aulas para el cumplimiento del currículum prescrito.
- Describir relaciones existentes entre el uso del tiempo como recurso para la enseñanza de las ciencias naturales y la continuidad de los contenidos en el aula.
- Identificar las representaciones y el rol que poseen los docentes en el nivel primario y secundario con respecto a la enseñanza de las ciencias naturales
- Identificar qué competencias científicas trabajan los estudiantes de la escuela primaria y cuales se espera adquieran para primer año de la escuela secundaria, desde su descripción en el DC y los estándares propuestos por las evaluaciones.

Marco Teórico

Para este proyecto de investigación el marco conceptual lo abordaremos desde un enfoque epistemológico y desde un modelo de enseñanza que abrevará en el trabajo que ofrecen distintos autores para definir qué entendemos por la continuidad en la enseñanza, el cual fue expuesto en una investigación anterior enfocada en la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario que se considera pertinente para el análisis de la articulación entre ambos niveles¹.

Decidimos tomar la línea de investigación desarrollada por algunos autores cognitivistas, que buscan una explicación sociocultural para la construcción del conocimiento, con una progresiva adhesión a las ideas de Vigotsky (1964), sobre el papel del lenguaje en su

¹ En mi tesis de maestría (material inédito al día de la fecha) se describe a partir de distintos autores lo que se considera como continuidad en la enseñanza.

construcción. Pensando para esta investigación, este papel del lenguaje como un diálogo constante y necesario en la formulación de preguntas, el debate, la argumentación y el intercambio entre pares para la apropiación de los conocimientos que es necesaria para entender la ciencia como un proceso.

Esta conceptualización mencionada de la ciencia como un proceso, requiere ser abordada desde de la implementación de un currículum integrado, transdisciplinar, problematizador, con continuidad horizontal y vertical, pero sobre todo vertical para la enseñanza de las ciencias naturales. Para analizar la implementación y selección de contenidos tomaremos la idea que propone Bruner (1984), de un modelo de enseñanza de las ciencias con una construcción pensada desde la psicología cognitivista. Esta idea de un DC en espiral también fue desarrollada y apoyada por Gardner (1987) y Perkins (1999), también psicólogos cognitivos, en donde este último propondrá una línea de trabajo curricular desde la teoría de la comprensión atendiendo a la complejidad del hecho social de la vida cotidiana de un sujeto inserto en su habitud humano, lo natural y lo social, sus necesidades individuales y colectivas y sus formas de resolverlas.

Volviendo a los procesos de enseñanza y aprendizaje y bajo el paradigma de un aprendizaje desde un enfoque constructivista, se espera describir cómo se podría relacionar el enfoque del DC, con dichos procesos en el área de ciencias naturales. Perkins (1995), plantea que una enseñanza desde un enfoque constructivista se podría producir a partir de gestionar actividades para la comprensión, por ejemplo, de explicación, de comparación y contraste, de contextualización, de ejemplificación, de aplicación, de justificación, y de generalización, que son también parte de las competencias científicas planteadas en ambos DC.

Este tipo de actividades son las que se espera identificar en las programación de clases, porque favorecen no solo la metacognición del contenido desde la reflexión de nuestros propios saberes y la forma en que se producen los conocimientos, sino también la reflexión de cómo se realiza ese aprendizaje facilitando la resolución de problemas que se planteen, cabe destacar que esto último forma parte de uno de los modelos constructivistas actuales para la enseñanza en las ciencias naturales (modelo didáctico por resolución de problemas). Este modelo permite a los estudiantes pensar nuevos problemas relacionados con el contexto fuera de la escuela, que invitan a aplicar aprendizajes adquiridos en distintos contextos para su resolución. (Del Valle Coronel, 2008).

Reconocer la utilización de conflictos conceptuales desde la resolución de problemas en las prácticas de enseñanza, desde un modelo integrador como es el aprendizaje generativo y el conflicto conceptual (Pozo, 1987), podría enmarcarse en un enfoque epistemológico constructivista (construcción de un nuevo conocimiento que se realiza sobre los esquemas mentales del conocimiento previo de un sujeto). Desde la creciente complejidad de los problemas a los que se deberían enfrentar los estudiantes para la consolidación de los conocimientos, nos permite describir a la resolución de problemas como una de las tareas que realiza la ciencia, la cual debería ser aplicable a la enseñanza de la ciencia escolar, tomando a la ciencia como un proceso para su resolución² (modelo por resolución de problemas).

2 En ciencia, un problema es una dificultad que necesita de una investigación para poder resolverse. El proceso problema-investigación-solución es una cadena de eventos, según Mario Bunge. A su vez, la solución de cualquier problema puede convertirse en un nuevo problema. Sanchez, E. B. (2003). *La investigación científica: Teoría y metodología*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Ciencias Sociales. Zacatecas.

Pensar la enseñanza desde la construcción de los conocimientos, requiere partir de comprender, qué rol consideran tener los docentes en las prácticas de enseñanza de las ciencias en el nivel. Esta construcción comenzó a partir de sus propias biografías escolares y la trayectoria de su propia formación, tanto en los docentes de educación primaria, como la formación de profesores para el área de ciencias naturales.

Davini (1995), hace referencia a que cuando hablamos de la formación docente y analizamos su origen, vemos que los docentes del nivel primario se piensan como instrumentos privilegiados para la formación del ciudadano. La educación, se orienta hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que contribuyen a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.

A través de los años la educación pasó a ser símbolo de poder, siendo en su origen la Universidad la que tenía la responsabilidad de la formación de profesores para la enseñanza media y universitarios, en donde los profesores de educación media sostenían el valor de la formación profesional específica, a diferencia de los profesores universitarios cuyo perfil era la adquisición del conocimiento. Podemos ver entonces que desde su creación los perfiles de docentes de la escuela primaria y de la escuela media parten desde conceptos diferentes.

La enseñanza de los contenidos constituye un componente importante en la labor docente, la formación de maestros y profesores en las ciencias es diferente. El conocimiento avanza y la preparación de los docentes de cualquier nivel requiere acompañar este proceso en pos de una mejor enseñanza, para interpretar y conocer cómo llevar a la práctica los modelos didácticos sugeridos en los DC, al igual que la enseñanza de las diversas competencias científicas.

Autores como Macedo (2016), enmarcan la enseñanza de las competencias científicas desde la calidad del aprendizaje. Sin embargo, el escenario de la región muestra claramente que en estos niveles del sistema educativo, la educación no solo no brinda estos aprendizajes, sino que la manera como se presenta el conocimiento científico tiende a que los jóvenes pierdan el interés por aprender ciencias, y además posteriormente no elijan carreras científicas. Según Valverde y Näslund-Hadley (2011) “Los jóvenes no están siendo preparados de manera apropiada para contar con las herramientas en matemáticas y ciencias naturales necesarias en una economía mundial cada vez más interconectada” (p.1).

La formación o cultura científica debe adquirirse desde los primeros años de la escolarización y, en especial, antes que se produzca el abandono, ya que en muchos de los países de la región hay altas tasas de desvinculación que lleven a condicionar el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Hipótesis

La falta de continuidad en la enseñanza de las ciencias en el nivel primario y el uso de modelos didácticos que no son acordes con una mirada de la ciencia como proceso, tanto en el nivel primario como en el secundario, producen dificultades en la articulación entre ambos niveles debido al insuficiente desarrollo de las competencias científicas en las aulas.

Las discontinuidades en la enseñanza y la utilización de ciertos enfoques didácticos no favorecen la construcción espiralada de los contenidos de las ciencias naturales a través de los distintos niveles educativos

Justificación

El tránsito por el nivel primario y secundario en la Argentina es obligatorio, por lo que es importante para los estudiantes tener herramientas para este movimiento entre estos niveles. Los resultados en las calificaciones de los primeros trimestres del primer año de la secundaria muestran las dificultades con las que llegan al nivel secundario. “La preocupación por la situación de la escolarización secundaria en Argentina –que se comprueba también en otros países de la región–, es caracterizada por el fracaso en los primeros años del nivel” (Terigi, 2015:97). Considera que ese fracaso comenzó a ser hoy localizado en la transición entre niveles. (Pinkasz, 2015).

Entre las dificultades de esta transición con el nivel secundario, se encuentra que los docentes del nivel esperan que los estudiantes hayan desarrollado ciertas competencias científicas o abordado ciertos conceptos que le permitan ser los andamiajes de nuevos aprendizajes (González, 2022).

La preocupación sobre las dificultades en la articulación de la enseñanza y la continuidad de los contenidos entre niveles de docentes, organismos provinciales e investigadores está centrada en el área de matemática, esto se puede ver en los documentos oficiales o en las investigaciones. Hay una vacancia sobre el área de ciencias naturales, que es injustificada al analizar los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Entre las preguntas que nos podemos formular acerca de sus causas es si la enseñanza de los contenidos posee continuidad, si se aborda la enseñanza de las ciencias como un proceso, y si esto es revisado y orientado por las instituciones. Por otro lado, no hay registro de estas falencias pues en las escuelas observadas desde el acompañamiento en las prácticas de formación docente, no hay registros escritos sobre los contenidos enseñados al finalizar el ciclo lectivo, que compartan con directivos o docentes de la institución³. No hay acompañamiento en servicio que permita a los actores involucrados visibilizar esta situación, porque los acompañamientos de mesas de trabajo realizadas por los equipos técnicos regionales de la provincia, atienden a las dificultades que manifiestan los directivos o docentes, que tienen que haber visibilizado antes estas discontinuidades.

Estrategia Metodológica

En procura de comprender el problema de investigación es necesario comenzar conociendo cómo las y los docentes de la escuela primaria y secundaria entienden la enseñanza de las ciencias naturales, cómo planifican sus clases, cómo interpretan el DC de ciencias naturales en ambos niveles, cómo atraviesan las competencias científicas el enfoque de

³ En mi tesis de maestría (material inédito al día de la fecha) Se presenta un relevamiento y búsqueda de la documentación mencionada.

enseñanza que proponen para sus clases y qué relación se establece entre estos procesos y la articulación entre niveles. Además, se buscará describir qué rol es el que interpretan los directivos en el acompañamiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del área de ciencias naturales desde la organización institucional en ambos niveles.

El trabajo de investigación utilizará la metodología cualitativa en dos sentidos. En primer lugar, se buscará explorar e identificar características observacionales en las prácticas áulicas y diversos documentos como planificaciones, actividades en carpetas y cuadernos, que permitan dar cuenta de algunos elementos presentados en la hipótesis inicial como la relación entre los DC de ambos niveles y los contenidos enseñados, las planificaciones de clase y las prácticas áulicas, para reconocer si existe espiralización y continuidad en los contenidos.

En segundo lugar, utilizaremos la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos para el análisis de los indicadores mencionados en los objetivos. Se incluirá, el reconocimiento del modelo didáctico que los docentes utilizan en sus prácticas. Se buscará pesquisar si dan cuenta de la continuidad de los contenidos a lo largo de los años o varían y en qué medida. Por último, indagaremos las relaciones existentes entre el uso del tiempo como recurso y la enseñanza.

La entrevista en profundidad tiene la intencionalidad de adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, significativo y relevante del entrevistado, permitiéndonos entender qué representaciones tienen de la enseñanza de las ciencias naturales los docentes. (Taylor y Bogdan, 1990).

Utilizaremos la observación no participante en diferentes clases de ciencias naturales en el nivel primario y secundario a lo largo de un mes, para reconocer el enfoque de enseñanza que se pone en juego durante la clase, si se utiliza la indagación, experimentación, como realiza las intervenciones el docente, como gestiona el tiempo de enseñanza y qué actividades propone. Para realizar una descripción del conocimiento que poseen los distintos actores sociales y sus prácticas, teniendo en cuenta el terreno, los puntos de vista y las prácticas que serán distintas debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas (Vasilachis, 2019). Por esto se espera alcanzar la identificación de los enfoques didácticos utilizados y si existe continuidad en la enseñanza de los contenidos.

La observación no participante permitirá la obtención de información desde la percepción y la experiencia directa ante los hechos de la vida cotidiana de la población a investigar, garantizando la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades.

El trabajo de campo se realizará en escuelas de la provincia de Buenos Aires, de la Región Distrital número 7 (Hurlingham, Tres de Febrero y San Martín). Se seleccionarán 3 escuelas primarias y 3 escuelas secundarias (solo primer año) de gestión estatal, cuya característica principal será que ambos niveles articulen entre sí por pertenecer a la misma Unidad Académica. La muestra consistirá en un docente de primer ciclo, uno de segundo ciclo de ciencias naturales y un docente de primer año de la escuela secundaria de primer año de ciencias naturales. Esta muestra será por escuela. El principal motivo de la selección, se debe a la factibilidad de acceso a las Instituciones por motivos laborales.

A partir de las entrevistas abordaremos un estudio descriptivo con preguntas que se analizarán cualitativamente, que nos permita describir la distancia existente entre los modelos

didácticos propuestos por el DC y los utilizados por los docentes, el modo en que seleccionan los contenidos a enseñar y qué grado de continuidad poseen.

Se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes, solicitando detalles sobre sus respuestas a la encuesta. Serán grabadas y desgrabadas para su posterior análisis temático. La grabación de tales entrevistas se destruirá una vez transcritas las mismas. Los nombres de los entrevistados serán reemplazados por un código en las transcripciones.

En cuanto a la observación no participante, se utilizará un cuaderno de notas para describir y analizar las prácticas docentes, datos, expresiones, opiniones, interacción de los docentes con los otros. Por último, la revisión descriptiva de la documentación para el análisis de actividades relacionadas con la enseñanza de las ciencias naturales, la programación de las clases y la planificación anual.

Los resultados obtenidos que serán analizados cualitativamente constituirán un primer paso en la identificación y análisis del tratamiento de las variables institucionales. Permitirán avanzar hacia una comprensión mayor de los complejos factores en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos y cómo esta interacción en las variables tracciona en la articulación entre niveles.

Factibilidad

Para la realización del trabajo de campo, análisis y desarrollo escrito del proyecto doctoral, se cuentan con los tiempos personales e institucionales necesarios para la realización. El mismo requiere contar con la disponibilidad de las instituciones escolares que se seleccionaron de la Región 7, al igual que con la predisposición de trabajo y tiempo de los docentes involucrados en la investigación tanto de nivel primario como secundario, por ello se buscará trabajar con instituciones escolares que fueron y son parte del recorrido laboral.

Se cuenta con los recursos técnicos y teóricos para el diseño e implementación de la recolección de datos cualitativos, así como el acceso a la documentación y fuentes institucionales.

Desde esta línea de investigación, es factible incorporar los avances y reflexiones en las investigaciones propias del área de Educación y Prácticas de los profesorado universitarios de la Unahur.

Bibliografía

- Alonso, L. E., & Benito, L. E. A. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Amantea, A., Armendariz, C. y Feced, L. (junio de 2019). El currículum ante la expansión de la obligatoriedad escolar. Ponencia Eje 2: Sistema educativo, discontinuidades y desigualdades. III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

EJE 2: CURRÍCULUM, DIDÁCTICAS, CULTURA Y ESCUELA

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.htm>
- Belardi, M. F. G. (2017). Primeras inscripciones de las Ciencias Naturales como disciplina escolar en la escuela primaria argentina. *Revista de Educación en Biología*, 20(2), pp-16.
- Bogdan, T. Y., & Taylor, J. (1990). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Bonfante, J., Toscano, E., & Villalba, C. (2017). La articulación entre los niveles de básica primaria y básica secundaria en la Institución Educativa San Vicente de paúl de la ciudad de Sincelejo, Sucre: un estudio de caso. *Universidad Santo Tomás Educación abierta ya distancia. Maestría en didáctica Facultad de Educación Sincelejo-Colombia. Recuperado de: https://repository.usta.edu*. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10104/Bonfatejose2018.pdf?sequence=1>
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*, Madrid: Taurus Ediciones, (pp. 91-111).
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio de sociólogo*. editorial Siglo XXI
- Bruner, J. S., & Acción, P. (1984). *Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 176-176). Buenos Aires: Paidós.
- Chicué Amaya, D. C. (2020). Relación de la enseñanza de las Ciencias Naturales con la práctica de evaluación en el aula. Estudio de caso en una institución educativa distrital.
- Corral, A. J. A. (2005). El habitus, generador del saber en la práctica docente. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 4.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.
- Del Valle Coronel, M., & Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 464-479. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11_Vol7_N2.pdf
- Diseño curricular de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018) Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Diseño Curricular de Educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/>
- Dulcey Cuta, Y. X. (2017). *Los libros de texto de Ciencias Naturales y su articulación con los estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales de la República de Colombia* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A., & Toranzos, L. (2010). La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas. *Buenos Aires: Aique*.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2015). Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay.
- Furman, M. (2008). Ciencias naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico. *IV Foro Latinoamericano de Educación, Aprender y Enseñar Ciencias: desafíos, estrategias y oportunidades*. Disponible en: https://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2015/06/6b_furman_santillana-1.pdf.

EJE 2: CURRÍCULUM, DIDÁCTICAS, CULTURA Y ESCUELA

- Gonzalez, S. E. (2022). *El trabajo matemático en la transición entre la escuela primaria y la escuela secundaria. Un espacio de reflexión y análisis entre maestros y profesores* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Macedo, B., & de Montevideo, U. O. (2016). Educación científica.
- Martínez-Rizo, F., & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 17-32.
- Ministerio de Educación. (2018). Jornada N° 2. Abordaje General. La resolución de problemas en el aula. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005981.pdf>
- Morawicki, P. M., Pedrini, A. G., Oudín, A. M., Ortega, B. V., & Estatuet, L. (2015). Problemáticas Interniveles en la Enseñanza de las Ciencias Naturales que dificultarían las Trayectorias Escolares. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (23), 59-64.
- Nobile, M. (2007). Diez miradas sobre la escuela primaria. *Propuesta Educativa*, (27), 94-96.
- Perkins, D. (1995). *Escuela Inteligente* (Vol. 17). Gedisa Barcelona.
- Perrenoud, P. (2015). La evaluación de los alumnos. Colihue
- Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina. *Propuesta educativa*, (44), 8-23.
- Pochulu, M. D. (2005). Continuidades y discontinuidades en la enseñanza de la matemática de tres generaciones. Estudio de caso: sexto año de estudio en una escuela primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-16.
- Poggi, M., Teobaldo, M., Marengo, R., Pini, M., & Scagliotti, M. (1997). La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Buenos Aires, GCBA-Secretaría de Educación-Subsecretaría de Educación Programa de Evaluación y Prospectiva.
- Pozo, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2(1), 49-89. PREAL. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761587> [último acceso: 2 de junio de 2014]
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez Montoya, F. M. (2016). Transición de primaria a secundaria: factores de éxito.
- Sacristán, J. G. (1995). La transición de la Primaria a la Secundaria: Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de pedagogía*, (238), 14-20.
- Sadovsky, P., & Lerner, D. (2006). ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, A. C., & Gómez, R. R. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. *Amazonia investiga*, 2(3), 30-53.
- San Martín Cantero, D., & Quilaqueo Rapimán, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos*, 34(136), 63-78.
- Scavino, C. (2023). Continuidades y discontinuidades en las Trayectorias Escolares: una mirada desde la transición primaria-secundaria a partir de la evaluación de los aprendizajes en el área de Matemática.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71. Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación MAPFRE.

EJE 2: CURRÍCULUM, DIDÁCTICAS, CULTURA Y ESCUELA

- Valverde, G., & Näslund-Hadley, E. (2011). La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe.
- Vasilachis, I. (2019). Estrategias de investigación cualitativa. *Vol. II. Gedisa*.
- Vygotsky, L. S. (1964). Pensamiento y lenguaje [Thought and language]. *Mexico, DF: Editorial Alfa y Omega*.
- Ley Provincial de Educación 13688 (2007). Boletín Nacional <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/#:~:text=Que%20esta%20Ley%20garantiza%20la,todos%20los%20niveles%20y%20modalidades>.
- Argentina. Ley Orgánica 26206/06. Ley de Educación Nacional. Boletín del Estado de 27 de diciembre de 2006. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- UNESCO. (2005). Educación para Todos. El imperativo de la calidad. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO. (2011). Datos del mundo sobre la educación. Zambia. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de educación.
- UNESCO/UIS. (2011). Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged2011-sp.pdf>

Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje¹.

María del Rosario Pellegrino

✉ mariadelrosario.pellegrino@estudiantes.unahur.edu.ar

Introducción

El Estado garantiza el derecho a la educación a través del Sistema Educativo Nacional, que consta de los servicios de gestión estatal, privada, cooperativa y social, en los diferentes ciclos, niveles y modalidades en la totalidad de las jurisdicciones del país (Ley N° 26.206, 2006). Entonces, la principal institución encargada de la educación, regulada por el Estado, es la escuela. Ésta es, además de la familia, una de las instituciones principales para transmitir ideas, valores, “modos de construir y percibir el mundo, y también, por supuesto, el cuerpo” (Crisorio, 2009, p. 58). Esta primacía está vinculada a tres características.

En primer lugar, la educación es *obligatoria* (Ley N° 26.206, 2006), por lo que está destinada a un gran número de individuos, es decir, todos los niños y niñas deben pasar por ella. En segundo lugar, esta obligatoriedad inicia en sala de 4 del nivel inicial (Ley 27.045, 2015) y corresponde hasta el nivel secundario inclusive (Ley N° 26.206, 2006), por lo que abarca un gran período en el desarrollo de la vida del individuo. En tercer lugar, se permanece allí durante al menos² 20 horas semanales en primaria y 25 horas semanales en secundaria (Ley N° 26.206, 2006), por lo que ocupa una buena parte del tiempo en la vida cotidiana de los estudiantes.

Puesto que, “la existencia es, en primer término, corporal” (Le Bretón, 2008, p.7) y que el sistema escolar continúa basándose en la presencialidad (Terigi, 2010), el niño no puede ir a la escuela sin su cuerpo, “existimos en nuestros cuerpos, y con ellos constituimos nuestra experiencia vivida” (Milstein y Mendes, 2013, p.144). Por ello, la experiencia educativa es una experiencia que es corporal.

A su vez, la escuela, configura los modos de ser y de estar. Esto es porque el espacio escolar es un entorno artificial (no natural) que regula sus prácticas (Baquero, 2006). De ahí, que sea un dispositivo (Foucault, 1984; Deleuze, 1990; Agamben, 2011) producido con fines específicos vinculados al desarrollo y aprendizaje, que rompe con lo cotidiano (Baquero, 2006) y que regula al cuerpo de diferentes maneras (Cipolloni, 2021; Foucault 1996, 2002; Moschini y Martínez, 2020)³.

Así, la escuela propone (e impone) un formato que incluye la universalidad y obligatoriedad, la regulación del trabajo, de los espacios y de los tiempos, la gradualidad, y la enseñanza en

1 Este trabajo corresponde al proyecto de tesis, del Doctorado en Educación de UNAHUR, dirigido por la Dra. Fernanda Molina. A su vez, se realiza en el marco de una Beca de Posgrado UNAHUR 2023 (Resolución del Consejo Superior N° 16/23), dirigida por el Dr. Iván Orbuch.

2 En algunos casos, por ejemplo, en Escuelas Técnicas o en las que incluyen jornada extendida/completa, la carga horaria puede extenderse, incluso el doble.

3 Esto fue visibilizado y criticado por algunos autores dentro del campo de la Educación Física (Águila Soto y López Vargas, 2019; Ainsenstein, 2006, 2000; Scharagrodsky, 2013, 2007).

simultaneidad, así como la creación de una población específica: el alumnado (Baquero, 2006). De manera que, según Southwell (2011) existe un formato que es común a las escuelas⁴:

el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos. (p.75).

Sin embargo, pueden ocurrir ciertas variaciones en el formato. Esto, ha sido observado en modelos pedagógicos alternativos, como el Reggio Emilia, el Montessori y el Waldorf (Ray 2016) y en determinadas modalidades de la escuela media (Southwell, 2011). Las variaciones⁵ intervienen en la construcción de experiencias particulares (De Ponti, 2022) y tienen relación con el aprendizaje (Núñez Soler y González, 2020). A su vez, estas variaciones le confieren características particulares a los ambientes en los que se desarrolla la situación educativa.

Por otra parte, el cuerpo es uno de los elementos que interviene en todo proceso de aprendizaje. El origen de dicho proceso es corporal (Fernández, 1987). Y se ha demostrado que las actividades de movimiento mejoran el rendimiento académico (Savina, Garrity, Kenny y Doerr, 2016). Pero, dado que los ambientes de aprendizaje pueden tener distintas características (Iglesias Forneiro, 2008), las experiencias corporales, así como las experiencias de aprendizaje (de Quiroga, 1996), podrían llegar a variar en un ambiente u otro.

De ahí, que sea necesario comprender cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en la escuela, y qué relaciones tienen con las experiencias de aprendizaje que tienen los estudiantes en torno a los contenidos educativos. Entendidos como el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales dispuestos en el diseño curricular que corresponde a sexto año de la Escuela Primaria (DGCyE, 2018).

Tema

A través de este proyecto se estudiará al cuerpo en la escuela, en el marco del campo de la psicomotricidad. La psicomotricidad es una disciplina que estudia al cuerpo en tanto entramado somato-psíquico. Por este motivo, sirve de apoyo para comprender qué es el cuerpo, y qué es observable de él. A su vez, se buscará establecer un diálogo con la psicología educativa, disciplina que sienta las bases para entender qué es y qué implica aprender.

Sin embargo, dado que el cuerpo ha sido investigado en profundidad por la antropología del cuerpo en el campo de la antropología sociocultural, resultarán útiles tanto los antecedentes como las formas de abordaje y de construcción de conocimiento sobre el tema. Los aportes de la educación física también pueden colaborar a este trabajo, ya que, a través de diferentes estudios ha contribuido a visibilizar el lugar del cuerpo en la escuela de manera crítica.

⁴ Southwell se refiere a escuelas de educación media.

⁵ Estas variaciones en el formato se han estudiado en relación al Plan Vuelvo a Estudiar (para el reingreso a la educación secundaria), en jóvenes y adultas de Santa Fe (Argentina).

Problema de investigación

En principio, a través de los años, los saberes construidos por la humanidad fueron quitados del contexto de origen y despojados también del cuerpo que los produjo, de la exploración y del descubrimiento. Se volvieron saberes teóricos, abstractos, y la escuela pretendió que se aprendan de esa forma, con el pensamiento. La educación descompuso, siguiendo el dualismo cartesiano, los saberes intelectuales y motrices, priorizando los primeros por sobre los últimos (Meirieu y Olcina, 1998).

Sumado a esto, la escuela en tanto institución tiene, entre otras cosas, la tarea del control de los cuerpos (Foucault 1996, 2002). Se inscribe en ellos el orden tanto escolar como social, a modo de predisposiciones tanto de los sentidos del orden como de normalidad, las relaciones de jerarquía y de autoridad (Milstein y Mendes, 2013). Así, la escuela cumple funciones que tejen un vínculo específico entre cuerpo y conocimiento, mediante el aquietamiento, la sedentarización, la educación de la motricidad y la higiene de los sentidos; entrelazando saber, poder y cuerpo. Entonces, el uso de los sentidos va haciéndose opaco a medida que aumenta la adquisición del conocimiento abstracto. Esto, sumado a la existencia de una asignatura específica destinada a formar, adiestrar, al cuerpo en la escuela: la educación física (González, 2009).

Sin embargo, dado que el cuerpo origina al aprendizaje y es una dimensión de este (Fernández, 1987), tanto el movimiento (Savina, Garrity, Kenny y Doerr, 2016) como el juego lo favorecen (Guillén, 2016; Muñoz-Rodríguez, Alonso y Rodríguez-Muñiz, 2014). Aunque, de manera concreta, no todas las escuelas incluyen estas dimensiones en sus ambientes. Sino que de manera contraria puede observarse, a través del estudio de un caso en Buenos Aires, que en algunos ambientes existe una modelización⁶ corporal que configura al cuerpo en órdenes sociales (Mó, 2019).

De ahí, que resulte necesario profundizar sobre las experiencias corporales en las escuelas primarias en el AMBA y su vinculación con el aprendizaje de los estudiantes, específicamente el aprendizaje de los contenidos educativos. Esto, fundamentalmente en sexto año, porque son estudiantes que han realizado ya, un largo camino por la escuela primaria y se encuentran transitando el último año, es decir que sus cuerpos han permanecido en la institución durante mucho tiempo. De manera que, “no es posible suponer que las miles de horas que un adolescente ha estado en instituciones escolares, desde los cuatro o cinco años de edad, han sido inocuas respecto del vínculo que generaron con la escuela y con el aprendizaje escolar” (Serra, 2016, p.2).

En este sentido, describir cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en relación a los ambientes escolares en los que participan, caracterizar los procesos de aprendizaje desde sus propias perspectivas y analizar las relaciones entre las experiencias corporales y los procesos de aprendizaje; puede resultar relevante a los fines de tomar decisiones en el nivel primario (principalmente en sexto año), pero también de establecer vinculaciones con el nivel secundario.

6 La modelización es la configuración tanto de formas de ser como de hacer, adecuándolas a determinadas representaciones a través de acciones.

Entonces, ¿cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en los ambientes de aprendizaje de sexto grado en las escuelas primarias en el AMBA? ¿Qué relaciones tienen con el aprendizaje de los contenidos educativos?

Antecedentes de la investigación

En otros países, se han llevado a cabo investigaciones sobre el cuerpo en la escuela. En Perú, se analizaron los discursos sobre el cuerpo en el Diseño Curricular en distintos niveles (nivel inicial, en primaria y en secundaria) y se arribó a la conclusión de que el currículum, herramienta de socialización escolarizada por la cual el Estado norma a los ciudadanos, describe las capacidades del cuerpo a desarrollar en el proceso educativo, sin tener coherencia entre sí, y sin atravesar las diferentes áreas y niveles. De manera que, en el currículo oficial no aparece un solo cuerpo, sino cinco tipos, y no hay una intención de integrarlo a los procesos de aprendizaje a pesar de que estos documentos se basan en enfoques constructivistas (Rosales Lassús, 2010). Esta investigación permite entender, en un país vecino, cómo los lineamientos del estado, en términos de políticas educativas, pueden atravesar al cuerpo en la escuela. Aunque no permite vislumbrar cómo estos discursos se materializan en las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje; y qué efectos tienen en las subjetividades y en los grupos.

Por otra parte, Muntadas Pekkola (2019) en su tesis doctoral analiza el trabajo docente diario y la (buena) praxis educativa del modelo finlandés, a los fines de orientar a la educación secundaria española hacia el éxito escolar, dado que Finlandia tiene puntuaciones altas en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y en otras evaluaciones internacionales, así como bajos índices de deserción escolar. Se basa en dos instituciones finlandesas a las que abordó como caso etnográfico. Su enfoque está puesto en la competencia docente, en la planificación, en la atención a los estudiantes y en el vínculo con la comunidad educativa.

A pesar de que el foco de Muntadas Pekkola (2019) no está puesto en el cuerpo, éste aparece de manera muy clara en su descripción. Así, enuncia que los estudiantes se descalzan antes de entrar al aula, siguiendo una costumbre propia de los habitantes de esa región. Describe tiempos de trabajo y de descanso que marcan un ritmo. Ilustra los objetos que hacen al aula y su uso, por ejemplo, que las aulas cuentan con dos lavatorios, de modo que los estudiantes pueden higienizarse las manos o refrescarse sin salir del aula, lo que les permite seguir participando de lo que ocurre, que las mesas pueden moverse por su poco peso para permitir vincularse con otros y trabajar en dúos o en grupos. Pero, además del movimiento de los mobiliarios, observa el movimiento de los estudiantes para organizar el trabajo en grupos (sobre todo en materias prácticas), y el movimiento de los docentes que “paseaban por el aula” (p.136) para atender las dudas de los estudiantes.

Si bien considera que la distribución en el aula es tradicional, excepto en algunas materias, porque la mesa del docente se encuentra delante del pizarrón y los estudiantes se ubican orientados (en pupitres individuales) hacia esa zona; caracteriza a estas escuelas como hogares-escolares, porque habilitan movimientos cotidianos tales como ir a buscar materiales o sacarle puntas a un lápiz. A su vez, aparecen ciertas actividades que dan cuenta de la manipulación de objetos, como pueden ser: la disección de dos pescados en la clase de biología a

los fines de que averigüen el sexo, experimentar mediante el uso de sales y fuego en pequeños grupos para comprender la composición química del astro solar, y cocinar en vinculación a un temario que incluía el reciclaje de basura, las cantidades de alimento y el por qué (Muntadas Pekkola, 2019).

De esta investigación se desprende que las buenas prácticas tienen relación con una formación de calidad y con la atención del bienestar general de los estudiantes más allá de lo académico. Paralelamente hay una motivación intrínseca (por el propio trabajo) en los estudiantes al aprender (Muntadas Pekkola, 2019). De manera similar se observa, en otra investigación, que aplicando un programa de actividad motriz en niños españoles de 3 a 7 años se mejoran los aprendizajes escolares, desde el punto de vista de las funciones ejecutivas (García Fernández, 2017).

Contrariamente, un tipo de educación con tendencia tradicional basada en el autoritarismo promueve la falta de deseo en aprender en adolescentes ecuatorianos, produciendo, entre otras cosas, fatiga, tristeza, y desinterés (Briones Yépez, 2022). Mientras que, contar con espacios adecuados, inclusive los destinados al recreo, promueve el aprendizaje, impacta en la autoestima y permite que aumente la probabilidad de poseer desempeños altos en los estudiantes (Castro, 2001).

En línea con lo anterior, las actividades de movimiento mejoran el rendimiento académico de los adolescentes, siendo intervenciones de fácil implementación y que no requieren grandes inversiones. Se llega a esta consideración a través de una revisión sistemática estadounidense que analiza los beneficios del movimiento: según el tipo de actividad, en la instrucción del contenido escolar, en los descansos activos en el aula, en el recreo en movimiento y en el ejercicio después de la escuela, en vinculación con las funciones superiores, el comportamiento y el desempeño escolar (Savina, Garrity, Kenny y Doerr, 2016).

Además, es sabido que cuando el juego se incorpora a la enseñanza del contenido didáctico, se favorece el aprendizaje. Esto es porque el juego mismo contiene incertidumbre y permite establecer interrelaciones (Guillén, 2016). De ahí que promueva el aprendizaje a través del aumento del interés y de la motivación. Esto se observó, por ejemplo, en la enseñanza de matemáticas (Muñiz-Rodríguez, Alonso y Rodríguez-Muñiz, 2014).

También, se ha llevado adelante una experiencia en España en un primer año de la Educación Secundaria Obligatoria, donde se observó que el uso de actividades lúdicas en la enseñanza de matemáticas favorece el aprendizaje, ya que incrementa tanto la motivación como el interés. La estructura de los juegos de la propuesta, permite su adaptación a distintas unidades de esta materia y es posible que la metodología empleada pueda extrapolarse a otros niveles educativos (Muñiz-Rodríguez, Alonso y Rodríguez-Muñiz, 2014). Si bien, este trabajo articula juego y aprendizaje, los juegos implementados corresponden más bien a juegos de mesa y no se describen las realizaciones corporales que los estudiantes fueron manifestando a partir de las actividades de la intervención.

Sumado a estas investigaciones, existen desarrollos realizados puntualmente en Argentina. Así, se estudiaron las regulaciones escolares que atañen al cuerpo de los jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. Efectivamente la escuela se ocupa del cuerpo de sus estudiantes a través de diferentes maneras y dispositivos. En este sentido, las significaciones mismas sobre la noción de alumno operan en el cuerpo, así como también las leyes, las resoluciones, el propio reglamento y las normas (Cipolloni, 2021).

Asimismo, se realizaron estudios en Neuquén que abordan al cuerpo en la escuela, específicamente sus regulaciones en cuanto a: la apariencia y la vestimenta, a los tiempos y espacios, y a las normas ante agresiones tanto corporales como verbales. Todo esto, en el marco de los acuerdos escolares de convivencia. Así, las experiencias del cuerpo en la escuela pueden estar atravesadas por regulaciones establecidas a través de estos. Por ejemplo, las regulaciones sobre la vestimenta pueden asemejarse a reglamentos que ordenan la conducta. Y, las regulaciones relacionadas con la apariencia pueden estar vinculadas a que, la exposición del cuerpo (o algunas de sus zonas), puede atentar al orden escolar, aun cuando son enunciadas desde un discurso que parte de un compromiso con el cuidado del aseo y de la integridad física (Moschini y Martínez, 2020).

Según Moschini y Martínez (2020), también las dimensiones de tiempo y espacio intervienen en la construcción de los cuerpos. Por ejemplo, las paredes y los pizarrones pueden ordenar conflictos vinculados al cuerpo, y pueden también ser regulados los tiempos libres, correspondan al recreo o al fin de semana. No obstante, este trabajo no está centrado en la escuela, ni en los sujetos, ni en los saberes. De ahí que reste establecer vinculaciones con el aprendizaje de los contenidos educativos. A su vez, si bien aborda las experiencias del cuerpo, es en función de sus regulaciones, por lo que continúan invisibilizadas otro tipo de experiencias como pueden ser las placenteras o las que pueden ser generadas por los mismos estudiantes.

Además, se observó una modelización corporal en primer grado de una escuela primaria del norte del conurbano bonaerense, mediante un estudio de caso abordado con el enfoque etnográfico. Se describe así, cómo los comportamientos corporales de los niños se ven modelizados para entrar en órdenes sociales. Las prácticas escolares se destinan a configurar al cuerpo del niño para que entre en un molde, ordenándolo y adecuándolo a esos límites, ya sean más rígidos o más blandos (Mó, 2019).

En relación a esto, una buena parte de los enunciados en el aula se destinan a la postura y al comportamiento: el buen hacer es el preludio del buen ser. Y, si bien no se prohíben las acciones, si se dosifican algunos aspectos de ellas. La ubicación en la silla plega al cuerpo exigiéndole ciertos ajustes y cierta fuerza, a los fines de permanecer en esa posición. Tanto la manera de actuar, como de mostrarse y andar, configuran el porte de estudiante y están vinculadas a las jerarquías, a los rituales y a los órdenes espaciales escolares (Mó, 2019).

Sin embargo, en los tiempos de espera, es decir en los intersticios de la secuencia de tareas, surgen movimientos de exploración o pasatiempos: llevar las manos tanto a la boca como a la nariz, depositar saliva en la mesa, sacudir las extremidades, parchearse el ojo con una goma, jugar con útiles, realizar ocultamientos. Lo que muestra que a pesar de que el formato educativo es sedente e individualista, también tienen cabida ciertas formas de transgresión (Mó, 2019).

En este sentido, el trabajo de Milstein y Mendes (2013), basado en el enfoque etnográfico, describe, por ejemplo, cómo en Buenos Aires estudiantes de quinto año de primaria, aplauden y golpean las mesas, e incluso se paran sobre sus bancos y gritan “justicia”, ante el maltrato de una docente (situación que los autores vinculan al contexto de crisis que se vivía en el país). Además, el mismo estudio muestra cómo, en una primaria de la Patagonia, un grupo de madres tomaron al edificio escolar para limpiarlo y desinfectarlo por no conformarse con las respuestas de las autoridades (tanto sanitarias como educativas) ante casos de hepatitis A.

Mientras que la directora y el personal de la escuela, dejaron hacer, volviéndose a una actitud pasiva y tolerante.

En síntesis, hasta el momento se han estudiado los discursos, las estrategias y regulaciones del dispositivo escolar sobre el cuerpo. También se han visibilizado las manifestaciones corporales que pueden transgredir estos órdenes. Paralelamente, se sabe que el movimiento y el juego favorecen el aprendizaje, a través de un interés y una motivación mayores. Pero no se han encontrado antecedentes que puedan describir cómo son las experiencias corporales de manera vinculada al proceso aprendizaje que experimentan los estudiantes en las escuelas primarias del AMBA.

Marco Teórico

Una de las cuestiones centrales es definir el concepto de cuerpo. De forma que, a los fines de este trabajo, se entiende por cuerpo a aquel entramado anatomofisiológico, psicológico, social (Chokler, 1988), histórico y cultural (Scharagrodsky, 2007) que es constitutivo de la persona (Águila Soto y López Vargas, 2019) permitiendo su existencia (Le Bretón, 2008) en el tiempo y el espacio (Lesage, 2014), y que, a su vez, es una “realidad construida (...) por agencias y prácticas diversas” (Crisorio, 2009, p. 52). El cuerpo, no es otro que el de “un sujeto que se va formando y constituyendo a lo largo de la vida en continúa interacción con otros” (Saal, 2020, p.31).

En vinculación con esto, desde el punto de vista de la psicomotricidad, es posible observar distintas dimensiones del cuerpo: el movimiento (las acciones, desplazamientos, tono, las sensaciones de placer o displacer asociadas), el uso de espacios personales y compartidos, el control que ejerce sobre el tiempo y las secuencias de acciones, el uso de objetos, y la interacción con otros, ya sean pares o adultos (Berruezo Adelantado, 2008), el aspecto (tanto morfológico como la vestimenta), el rol respecto del grupo (Calmels, s.f), la función tónico-postural (el control y los cambios posturales, la actitud, la mirada), la coordinación tanto estática como dinámica (general y manual), la lateralidad, el espacio-tiempo y ritmo, el esquema corporal, el modo de relacionarse con los objetos, la actitud y el modo de vincularse con otros, su forma de expresarse (Saal, 2014b) y cómo juega (Saal, 2010).

De estas manifestaciones del cuerpo, se tendrán en cuenta principalmente: la postura, el movimiento, el uso del espacio, del tiempo, el uso de objetos, la vinculación con los otros y el juego. Observar estas dimensiones en los estudiantes, permite “captar y recibir aquello que el niño expresa más allá de lo que muestra” (Saal, 2014a, p.2). Pero no se observan de manera aislada porque algunas de estas dimensiones no se pueden separar (Saal, 2010). Lo que se pretende es observar al cuerpo en relación, valorando cómo “se integran y organizan los diferentes modos de hacer y decir” (Saal, 2014a, p.3).

Otro concepto central, vinculado al anterior, es la experiencia. Se entiende por experiencia a la manera de *habitar* de un ser cuya existencia es encarnada, es decir, corporal (Larrosa, 2003). De ahí que, a los fines de este trabajo, se utilice el término “experiencias corporales” (Mora, 2011) para referir a la dimensión corporal de la experiencia educativa, ya que esta compromete no solo el pensamiento sino también la afectividad y la acción (Larrosa, 2003), estableciendo “relaciones que moldean las formas de ser, de comunicarse y de ver el mundo”

(Ángel, 2001, p. 28). Porque las experiencias no son un conjunto de simples ideas ni de sensaciones, sino que se configuran en el actuar (Ruiz, 2013): “a través de su corporalidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia” (Le Bretón, 2008, p.9).

A su vez, la experiencia que se construye con el cuerpo está relacionada al contexto (Milstein y Mendes, 2013) e inclusive las características del ambiente pueden ser una dimensión a tener en cuenta en la observación psicomotriz (Saal, 2004). Así, el espacio escolar es un espacio formativo que posee características particulares que regulan sus prácticas. Por eso, es un entorno artificial (no natural) destinado al aprendizaje (Baquero, 2006). De ahí, que sea un dispositivo (Foucault, 1984; Deleuze, 1990; Agamben, 2011) que regula al cuerpo de diferentes maneras (Cipolloni, 2021; Foucault 1996, 2002; Moschini y Martínez, 2020). Esto fue visibilizado y criticado por algunos autores dentro del campo de la Educación Física (Águila Soto y López Vargas, 2019; Ainsenstein, 2000, 2006; Scharagrodsky, 2007, 2013). Por ello, según Iglesias (Forneiro, 2008, p. 51),

cuando entramos en un centro educativo las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios muertos, las personas, la decoración, en fin, todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de los intereses de alumnos y profesores, de las relaciones con el exterior, etcétera. (p.51)

En este sentido, el término “ambiente de aprendizaje” resulta más apropiado que “espacio” para definir la situación escolar, porque no solo incluye la dimensión material sino también las personas que habitan y las relaciones que puedan establecerse entre estos elementos “que laten dentro de él como si tuviesen vida (...), el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes” (Iglesias Forneiro, 2008, p.52).

Desde este punto de vista, el ambiente escolar puede ser observado y analizado a partir de cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional. La primera dimensión tiene en cuenta la estructura (distribución material), la delimitación (la fijeza del mobiliario) y el dinamismo - estatismo (posibilidad de transformación del ambiente). La dimensión funcional hace poner el foco en el carácter de las actividades (de comunicación, de juego, de movimiento, gráficas, plásticas, de observación o lectura, de manipulación o experimentación, con materiales didácticos, actividades rutinarias, de transición, disruptivas y otros tipos), las zonas que se establecen de acuerdo a estas actividades y las posibilidades de utilización. La dimensión temporal refiere al modo en el que se organiza el tiempo en momentos durante la jornada (momentos libres, momentos planificados y rutinas). La dimensión relacional ubica los agrupamientos, el acceso (hay distintas modalidades como puede ser la propia elección, o la orden del docente, entre otras) y el control/intervención del maestro (Iglesias Forneiro, 2008).

En línea con todo lo presentado, para analizar las experiencias es necesario hacerlo desde los ambientes en los cuales se circunscriben, combinando “lo colectivo con lo singular, lo social con lo individual” (Mora, 2011, p.79). Porque la experiencia, entendida desde la teoría de Dewey, no es solamente una cuestión de conocimiento, sino “un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social (...). También implica una

integración de acciones y afecciones, y no se refiere, por tanto, a algo simplemente subjetivo” (González-Monteagudo, 2001, p.8).

A su vez, para entender cómo se aprende en la escuela, según Baquero (2006), es necesario partir del concepto de participación, que “se concibe como ser parte de la situación que se habita” (p.44). Entonces, el aprendizaje puede comprenderse como “variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que los sujetos están implicados” (p.46). De manera que “el aprendizaje de los conocimientos escolares requiere una participación activa, un compromiso por parte de los estudiantes en la realización de actividades de todo orden” (Serra, 2016, p.1).

Sin embargo, participar implica “hacer algo” (Serra, 2018). Es decir que el aprendizaje no es exclusivamente un fenómeno mental (tal como se entendía en las perspectivas clásicas), sino que es un proceso diverso que “involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrado en la acción” (Baquero, 2006, p.46). Se aprende a partir de la experiencia, en la acción. El estudiante le da sentido a ésta, y le saca provecho a los fines de operar en próximas experiencias (Ruiz, 2013). De ahí que organismo y cuerpo sean elementos constitutivos del aprender (Fernández, 1987). Sumado a que, desde la perspectiva psicomotriz “el cuerpo no puede ser separado de la inteligencia ni de la afectividad” (Saal, 2010, p. 1).

Así, en este trabajo se buscará comprender cómo son las experiencias corporales de los estudiantes, no de manera aislada, sino en los ambientes de aprendizaje en los que se desarrollan, en relación con las experiencias de aprendizaje que experimentan en torno a los contenidos educativos. De manera tal que, este abordaje “incluye la descripción de la materialidad de los cuerpos en contextos de interacción, tomando en cuenta la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, sus modos de vincularse con el mundo” (Mora, 2011, p.154).

Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en los ambientes de aprendizaje de sexto grado en las escuelas primarias en el AMBA, y sus relaciones con el aprendizaje de los contenidos educativos.

Objetivos específicos

- Describir cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en relación a los ambientes escolares en los que participan.
- Caracterizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde sus propias perspectivas
- Relacionar las experiencias corporales con la perspectiva que tienen los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje sobre los contenidos educativos de sexto grado, identificando las dimensiones en las que se establecen estas relaciones.

Hipótesis

Las experiencias corporales varían según el ambiente escolar.

Existen relaciones entre las experiencias corporales y el aprendizaje que experimentan los estudiantes en torno a los contenidos educativos.

Los ambientes que incluyen al cuerpo, articulando las experiencias corporales de los estudiantes con el proceso de aprendizaje, promueven experiencias de aprendizaje vinculadas a los contenidos educativos. De manera contraria, los ambientes que apuestan a procesos de abstracción excluyendo al cuerpo de la experiencia educativa, por ejemplo, a través de la sedentarización y de la modelización, promueven otro tipo de experiencias.

Justificación

Dado que, promover en el estudiantado el deseo de aprender es una de las actividades más desafiantes que tienen los docentes (Soto-Márquez, 2022), comprender cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en la escuela, y qué relaciones tienen con el aprendizaje, permitiría establecer toma de decisiones en un sentido que favorezca a los sujetos y los grupos.

Por otra parte, entender por qué fracasa un niño resulta relevante a los fines de la estructuración de los sujetos, ya que puede constituirse en síntomas y sufrimiento (Fernández, 1987), sobre todo si esto está vinculado a un ambiente de aprendizaje que no tiene en cuenta al estudiante como ser corporal, ni al cuerpo como elemento indisociable del proceso de aprendizaje.

Desde este punto de vista, este trabajo resultaría valioso, también, a fines teóricos. Ya que aspira, por un lado, a profundizar en las relaciones entre cuerpo y aprendizaje, y por el otro, problematizar el formato del dispositivo escolar, en sus ambientes educativos, y el lugar que se le da a los cuerpos y a las experiencias corporales tanto en las prácticas como en el discurso.

Estrategia metodológica

En este trabajo se pretende analizar las experiencias corporales y las experiencias de aprendizaje, así como las vinculaciones entre ambas. Para ello, se adopta un enfoque etnográfico. Esta perspectiva brinda la posibilidad de describir y documentar ciertos aspectos del cotidiano escolar, conservando “la riqueza de las relaciones particulares” (Rockwell, 2009, p.21) que pueden darse en cada uno de los ambientes. A su vez, el trabajo de campo, facilita la “conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real” (Guber, 2005, p.47), que permite describir cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en relación a los ambientes escolares estudiados.

Para el trabajo de campo se seleccionarán al menos dos escuelas primarias dentro del Área Metropolitana Bonaerense (AMBA). El criterio de selección se vincula al objetivo de describir cómo son las experiencias corporales de los estudiantes en relación a los ambientes escolares estudiados, y a la hipótesis de que las experiencias corporales varían según el ambiente escolar. Por este motivo, se priorizarán, entre las escuelas que se muestren disponibles y predispuestas, aquellas que por sus características (ya sean edilicias, de modelo pedagógico, o alguna

otra), puedan aportar variedad en cuanto a los ambientes de aprendizaje. Específicamente se llevará a cabo en sexto año, porque son estudiantes han atravesado gran parte de la escuela primaria y se encuentran finalizándola.

Se prevé realizar observaciones participantes (Guber, 2005) a lo largo de todo el ciclo lectivo 2024, con una frecuencia de al menos dos veces por semana, rotando los horarios a los fines de participar de las distintas materias que organizan la experiencia escolar. Aunque, la frecuencia, intensidad y duración del trabajo de campo se irá acordando y ajustando con las instituciones en la medida de sus posibilidades, así como también con los actores que participen en ellas, intentando no invadirlos o saturarlos.

Lo anterior deriva del hecho de que, para dar cuenta de las experiencias corporales, además de tener en cuenta el relato y las representaciones, es necesario describir “la materialidad de los cuerpos en contextos de interacción, tomando en cuenta la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, sus modos de vincularse con el mundo” (Mora, 2011, p.154). Esto es porque el cuerpo es más que puro discurso, trasciende lo discursivo. Lo que significa que no solo es “objeto de representación, es el terreno y la materia prima donde se construyen las experiencias, e incluso también ciertas representaciones” (Mora, 2011, p.80). Y, yendo aún más lejos, las experiencias pueden originar prácticas transformadoras por su carácter creativo (Mora, 2011).

En este sentido, para acceder a las experiencias del cuerpo, desde la antropología socio cultural existen varios caminos. Un trabajo de campo tradicional se basa en lo que se dice acerca de ellas a partir de entrevistas y conversaciones. Pero, según Mora (2011), “el cuerpo (...) necesita ser abordado ampliando las perspectivas y los modos de acercamiento, buscando un acceso a sus experiencias y representaciones que no se quede sólo en lo discursivo” (p. 154). Por ello se requiere, además, del “conocimiento corporeizado, producido desde la experiencia corporal” (p. 153). Esto implica que el investigador ponga el cuerpo de una manera reflexiva y relacional, convirtiendo sus experiencias propias en material antropológico.

Sin embargo, si bien es cierto que tanto los objetos que se estudian, la forma en que se los aborda y el proceso de investigación mismo “se construyen en relación con nuestro ser-en-el-mundo” (p. 143), no solo la subjetividad del investigador debe ser considerada, sino también la subjetividad de los sujetos de la investigación. De ahí que una tercera entrada sea la participación observante que tiene en cuenta la implicación del investigador en la situación (Mora, 2011).

Así, las observaciones participantes (Guber, 2005) pueden ser un recurso para dar cuenta de las experiencias corporales desde la materialidad que le es propia. En este caso, se centrarán en aspectos como la postura (Saal, 2014b), el movimiento, el uso del espacio, del tiempo, el uso de objetos, la vinculación con los otros (Berruezo Adelantado, 2008) y el juego (Saal, 2010), propios de la perspectiva psicomotriz. Al mismo tiempo, se considerará la implicación del investigador y las experiencias en el campo como material (Mora, 2011).

Además de esto, se llevarán a cabo entrevistas en profundidad con los estudiantes, entendiéndolos como los principales actores de esta investigación. Este tipo de entrevistas consisten en encuentros reiterados entre quien ejerce el rol de investigador y aquellos actores que se vuelven informantes. Apuntan a recuperar aspectos ya sea de las vidas, de experiencias o de situaciones en torno a estos (Taylor y Bogdan, 1994). Por ello, resultaran útiles para caracterizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las implicancias que pueden tener las experiencias corporales en estos procesos, desde sus propias perspectivas.

También se utilizará el grupo focal con los estudiantes⁷, porque propicia un ambiente que habilita la expresión de percepciones, ideas, opiniones y pensamientos de varios individuos en forma simultánea. De forma que “las interacciones que ocurren entre ellos pueden arrojar datos importantes (Morgan, 1988), posibilitar más respuestas espontáneas (Butler, 1996) y generar un ambiente en donde los participantes puedan discutir problemas personales y sugerir posibles soluciones (Duggleby, 2005).” (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011, p.130).

Se elige esta herramienta, sobre todo porque “es particularmente sensible para el estudio de actitudes y experiencias” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p.56) que es lo que se pretende describir. Y porque visibiliza “cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p.56), es decir, en los ambientes educativos.

Se conformarán grupos aleatorios de entre 6 y 8 participantes, de manera que sea posible dar cuenta de las interacciones que puedan llegar a ocurrir. Así, se conformarán tantos grupos como sea necesario, y se realizarán al menos dos encuentros con cada grupo. Los temas claves que guían el grupo focal son en torno a las experiencias del cuerpo y al aprendizaje en los ambientes en los cuales estos actores se desenvuelven.

La participación, en todos los casos, es voluntaria, con asentimiento de los estudiantes y con consentimiento informado por parte de sus padres. El material, así como los datos obtenidos, serán anonimizados y se considerarán confidenciales. Luego, se realizará una devolución bajo el formato de taller.

El procesamiento de toda esta información implica un proceso de reflexividad que acompaña toda la extensión del trabajo de campo en las escuelas en las que se realiza. Esto es porque la recolección de los datos y su análisis son un proceso indisoluble (Rockwell, 2009). En este sentido, el trabajo de campo no es “sólo un medio de obtención de información, sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos” (Guber, 2005, p.53). Es decir que, no se aplica mecánicamente un corpus teórico sino que se aspira a especificar y resignificar los conceptos teóricos descriptos a partir de la realidad concreta, incluyendo lo no previsto y sin perder de vista la teoría en tanto sustento (Guber, 2005).

Factibilidad

Este proyecto se enmarca en la línea de investigación “Enseñanza y conocimiento escolar” de la UNAHUR. Cuenta con el beneficio de la Beca de Posgrado UNAHUR 2023 (Resolución del Consejo Superior N° 16/23) por un período de veinticuatro (24) meses, lo que asegura la disponibilidad de tiempo necesaria para su ejecución. A su vez, los gastos son mínimos y pueden ser solventados con dicho beneficio.

Sin embargo, todavía no se ha realizado un primer contacto con las escuelas para determinar la posibilidad real de acceso a las mismas y la predisposición de los distintos actores que intervienen.

⁷ Se comprende que los protagonistas son los estudiantes. Los docentes también desempeñan un papel relevante al tener un gran poder de decisión sobre el ambiente escolar. Pero, por esta misma razón, su presencia podría limitar la participación de los estudiantes. De ahí, que no sean incluidos en el grupo focal.

Cronograma

	Actividades	Meses											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer Año	Ampliación de la revisión bibliográfica y lectura crítica de la misma								x	x	x	x	x
	Formación ya sea en la temática y/o en aspectos metodológicos								x	x	x	x	x
	Planificación de trabajo de campo								x	x	x	x	x
	Elaboración de las herramientas metodológicas										x	x	x
Segundo Año	Actividades												
	Contacto con instituciones y reuniones para presentar el proyecto e interesar a las autoridades	x	x	x	x								
	Presentación del proyecto a los participantes. Obtención del consentimiento de sus padres y del asentimiento de los estudiantes				x								
	Trabajo de campo				x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Procesamiento de la información				x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Redacción de informe de avance											x	x
Tercer Año	Actividades												
	Ampliación de la revisión bibliográfica y lectura crítica de la misma	x	x	x									
	Trabajo de campo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Sistematización de la información				x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Escritura de tesis doctoral				x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Presentación de avances en congresos										x	x	x
Cuarto Año	Actividades												
	Ampliación de la revisión bibliográfica y lectura crítica de la misma					x	x	x	x				
	Sistematización de la información	x	x	x	x	x	x	x	x				
	Escritura de tesis doctoral	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Redacción de trabajos para publicación en revistas científicas					x	x	x	x	x	x	x	x
	Presentación en congresos									x	x	x	x
	Redacción del informe final										x	x	x
	Difusión de los resultados obtenidos en instituciones públicas y privadas										x	x	x

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Águila Soto, C. y López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421.
- Ainsenstein, Á. (2000). En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a “poner el cuerpo”. En S. Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar* (pp.132-162). Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Ainsenstein, Á. (2006). Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX. En Á. Ainsenstein y P. Scharagrodsky (Ed.), *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880.1950* (pp.19-47). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Ángel, P. (2001). Buenas escuelas, buenos aprendizajes. *El monitor*, 2(4), 28-31.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Berruezo Adelantado, P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 19-34.
- Briones Yépez, C. M. (2022). *La falta de deseo por aprender en los adolescentes como consecuencia de una educación tradicional en una institución fiscomisional de la ciudad de Machala* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Calmels, D. (s.f). *Guía en la observación*. Manuscrito inédito.
- Castro, M. (2001). La escuela como espacio propio. *El monitor*, 2(4), 20-23.
- Chokler, M. (1988). Conceptos generales sobre psicomotricidad. En *Los organizadores del desarrollo psicomotor del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Cipolloni, E. (2021). *El cuerpo en la escuela, la escuela en el cuerpo. Jóvenes y regulaciones escolares en la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Crisorio, R. (2009). El cuerpo y las prácticas corporales. En *Curso de introducción a los estudios universitarios. Módulo II. Formación Docente en Educación Física* (pp.52-54). Córdoba, Argentina: IPEF, FEF y UPC.
- de Quiroga, A. P. (1996). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Varios Autores, *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, España: Gedisa.
- De Ponti, E. (2022). Un análisis de las innovaciones en los formatos escolares propuestos por el Plan Vuelvo a Estudiar y su incidencia en la experiencia escolar de estudiantes jóvenes y adultas de la provincia de Santa Fe. *Itinerarios Educativos*, 17, e0034.
- DGCyE (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y Verdad* (pp. 127-162). Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del Sujeto* (Selección). Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

EJE 2: CURRÍCULUM, DIDÁCTICAS, CULTURA Y ESCUELA

- García Fernández, D. A. (2017). *Efecto de un programa de actividad motriz con funciones ejecutivas sobre cognición, motricidad, lenguaje y su relación con los aprendizajes escolares en la etapa infantil* (Tesis Doctoral). Universidad de León, León, España.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- González-Monteaudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (15-39). Barcelona, España: Graò.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guillén, J. (2016). Emociones positivas en el aula: yes we can. En F. M. Ballarini, *Educando al cerebro* (pp.93-97). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación Williams.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y Pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp.165-178). Barcelona, España: Laertes.
- Le Bretón, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Lesage, B. (2014). Apuntalamiento y estructura corporal: Cuerpo a cuerpo y cuerpo-acuerdo. En L. González y S. Mó (comp.) *Psicomotricidad. Perspectiva francesa. Cuadernos II*. Buenos Aires, Argentina: Eduntref.
- Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional.
- Ley 27.045 (2015). Ley de Educación Nacional. Educación Inicial - Modificación Ley N° 26.206.
- Meirieu, P. y Olcina, E. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Milstein, D., y Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143-161.
- Mó, L. S. (2019). *Modelización corporal en la escuela primaria* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.
- Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la Antropología: Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Morcillo-Martínez, A., Infantes-Paniagua, A., García-Notario, A. y Contreras-Jordán, O.R. (2021). Validación de la Versión Española de la Escala de Compromiso Académico para Educación Primaria. *Relieve*, 27(2), art. 7.
- Moschini, G. M. y Martínez, E. (2020). La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas. *Entramados*, 7(8), 106-120.
- Muntadas Pekkola (2019). *De camino hacia el éxito escolar a partir de las (buenas) prácticas educativas en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Inmersión Etnográfica en Finlandia* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso, P. y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 39, 19-33.
- Núñez Soler, N. y González, M. L. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 133-155.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.

- Ray, M. M. (2016). *Los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil: Reggio Emilia, Montessori y Waldorf* (Tesis de Grado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rosales Lassús, J. L. (2010). Los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial: una aproximación al Diseño Curricular Nacional. *Educación*, 19(37), 47-66.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Saal, S. (2004). *Guía de observación psicomotriz*. Manuscrito inédito.
- Saal, S. (2010). *La observación psicomotriz*. Manuscrito inédito.
- Saal, S. (2014a). *La observación psicomotriz. Observación, despistaje y signos de alarma de alteración psicomotriz*. Manuscrito inédito.
- Saal, S. (2014b). *Guía de observables psicomotores: mirada centrada en el cuerpo y sus manifestaciones. Signos tempranos de detección en el niño*. Manuscrito inédito.
- Saal, S. (2020). *¿Alguien se preguntó cómo me siento? Inhibición psicomotriz. Conceptualización, clasificación e intervención clínica* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Corpora.
- Savina, E., Garrity, K., Kenny, P. y Doerr, C. (2016). The Benefits of Movement for Youth: a Whole Child Approach. *Contemp School Psychol*, 20, 282-292. <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0084-z>
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo.). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En V. Varea y E. Galak (Ed.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp.15-32). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Serra, J. C. (2016). La implicación en el estudio de estudiantes secundarios: Aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa. *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro, Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa, Editorial UNDAV, Buenos Aires*.
- Serra, J. C. (2018). La relación con el saber en el "Mundo escolar personal". Configuraciones conceptuales para entender la implicación en el estudio de estudiantes secundarios. *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro, Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa, Editorial UNDAV, Buenos Aires*.
- Soto-Márquez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje y el deseo de aprender. *Revista RedCA*, 5(13), 33-51.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Terigi, F. (febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En *Jornada de Apertura: Ciclo Lectivo 2010*. Conferencia llevada a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación y el Gobierno de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

La articulación de mecanismos sintácticos y semánticos en la resolución de ecuaciones y las dificultades de los estudiantes de Nivel Secundario: relaciones posibles.

Mauro Fernando Nicodemo

Universidad Nacional de Hurlingham

✉ mauro.nicodemo@unahur.edu.ar

Introducción

Una preocupación recurrente de los docentes de Matemática se vincula con las dificultades que tienen los estudiantes para resolver ecuaciones. La mayoría de las inquietudes se focalizan en su resolución a través de transformaciones de expresiones simbólicas, lo que las encuadra dentro de problemáticas relacionadas a cuestiones de manipulación algebraica.

Uno de los supuestos que orienta este proyecto es que para la enseñanza de transformaciones algebraicas, en particular las empleadas para resolver ecuaciones, generalmente se le otorga mayor peso a las reglas sintácticas que a las interpretaciones semánticas, llegando estas últimas a estar ausentes en algunos casos. Sin embargo, en el marco teórico elegido para esta investigación se considera que para realizar transformaciones algebraicas los expertos articulan mecanismos sintácticos y semánticos vinculados con la interpretación, la producción y la manipulación de escrituras simbólicas. Como menciona Drohuard (2010a), “el lenguaje de la [sic] álgebra evolucionó al [sic] largo de la historia (álgebra retórica, sincopata [sic], simbólica...). Hoy en día se trata de un lenguaje formalizado, caracterizado por su sintaxis (reglas de formación y transformación) y su semántica (reglas de interpretación)”. En este sentido, cobra relevancia entonces la pregunta acerca de qué componentes sintácticos y semánticos forman parte de la enseñanza para la resolución de ecuaciones en las clases de Matemática del Nivel Secundario y cómo repercute esta cuestión en el aprendizaje y en las posibilidades de resolución de los estudiantes.

Tema

Esta investigación abordará las prácticas asociadas a la resolución de ecuaciones, tanto de expertos en Matemática (profesores de Nivel Secundario, profesores de Nivel Universitario e investigadores) como de estudiantes en proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva semiolingüística, se plantea identificar y describir cuáles son los mecanismos sintácticos y cuáles los semánticos que se ponen en juego y guían estas resoluciones y, a su vez, de qué manera y en qué medida se articulan entre sí, tanto en el caso de los expertos como en el caso de los estudiantes. La comparación entre ambos casos servirá para analizar prácticas

de enseñanza y establecer el impacto que tienen en la construcción de estrategias de resolución eficaces por parte de los estudiantes. El trabajo se inscribe dentro del campo de estudio de la enseñanza y del aprendizaje del álgebra en la Escuela Secundaria, focalizado en las escrituras y en sus transformaciones.

Problema de investigación

Con respecto a la enseñanza de ecuaciones, es habitual que en la Escuela Secundaria de Argentina se realice un abordaje centrado solamente en su resolución, reducido únicamente a la aplicación de técnicas propuestas por el docente, que están compuestas por un conjunto de reglas sintácticas con presencia nula de interpretaciones semánticas, en concordancia con la tradición de enseñanza de este tema en el país (Sessa, 2005). Una de las posibles consecuencias de este hecho es que queden ocultas las razones que validan esas reglas sintácticas, obturando así la posibilidad de que los estudiantes reflexionen sobre la validez de las transformaciones y, a su vez, construyan mecanismos de control. Como describe Sessa, “para muchos alumnos, las ecuaciones son ‘cosas que se despejan’, y dominar las reglas de esta técnica suele ser una fuente inagotable de dificultades para ellos” (2005, p. 67). Las reglas algorítmicas de resolución son tantas y tan específicas que resulta casi imposible que puedan ser memorizadas.

Con el propósito de abordar y dar respuesta a esta problemática, tanto desde los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) como desde los Diseños Curriculares (DC) de diversas jurisdicciones del país, incluida la Provincia de Buenos Aires, se propone la enseñanza de la resolución de ecuaciones en el contexto de la enseñanza de las funciones. Sin embargo, muchos de los docentes siguen enseñando la resolución de ecuaciones como un contenido en sí mismo aislado de otros, lo que puede evidenciarse en los programas de la materia Matemática en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, en los cuales suelen incluir una unidad específica de Ecuaciones. Si bien esto podría deberse a una cuestión ligada a la tradición, también podría ser el resultado de identificar que es necesaria una enseñanza en estos términos, al reconocer como insuficiente su enseñanza “en paralelo” con las funciones. En efecto, al día de hoy existe en la comunidad de didactas una cierta tendencia a considerar que la enseñanza de la resolución de ecuaciones requiere de un tratamiento más específico en las aulas, en particular de las transformaciones de expresiones simbólicas asociadas a esta tarea. Esto puede evidenciarse a partir de las temáticas abordadas en las reuniones académicas (EDIMAT, REPEM, CUREM) y de los cursos de capacitación (INFD) vinculados a la enseñanza de la Matemática en la Argentina y en la región (Novembre et. al., 2023, Novembre et. al, 2019; Gatica et. al., 2018, Uribe y Di Franco, 2018; Novembre et. al, 2017).

Entonces, siendo necesaria la enseñanza específica de transformaciones algebraicas para resolver ecuaciones, pero a su vez insuficiente la sola memorización de reglas sintácticas de transformación, ¿qué podrían hacer los docentes de las escuelas secundarias para que los estudiantes aprendan a resolver ecuaciones de manera eficaz por medio de transformaciones algebraicas?

Para el presente trabajo se parte del supuesto de que los expertos poseen un conjunto de reglas sintácticas de transformación memorizadas, pero que construyeron con un sentido matemático que les permite tanto construir nuevas reglas como validar su aplicación. Es decir, que al resolver ecuaciones emplean y articulan mecanismos sintácticos y semánticos vinculados al tratamiento de las escrituras simbólicas. La idea de esta investigación es identificar la existencia de esos mecanismos sintácticos y semánticos y de su articulación, para luego caracterizarlos, con el objetivo de estudiar su inclusión en la enseñanza por parte de los docentes, de manera que sea posible su aprendizaje por parte de los estudiantes.

A partir de lo expuesto hasta aquí, cobra sentido formular algunas preguntas referidas a las resoluciones realizadas por expertos y a las realizadas por estudiantes de Escuela Secundaria que hayan transitado situaciones de enseñanza referidas a este tema (de edad entre 13 y 15 años, debido al momento de la escolaridad en el que se prevé su enseñanza en los NAP y en los DC de la Provincia de Buenos Aires).

- ¿Qué diferencias existen entre las resoluciones de los expertos y las de los estudiantes?
- ¿Qué mecanismos sintácticos emplean los expertos y guían sus resoluciones? ¿Y los estudiantes?
- ¿Qué mecanismos semánticos emplean los expertos y guían sus resoluciones? ¿Y las de los estudiantes?
- ¿Existe articulación entre los mecanismos sintácticos y semánticos en la resolución de ecuaciones? Si existe, ¿de qué manera se da?
- ¿Cómo pueden incluirse componentes sintácticos y semánticos de manera articulada en una propuesta de enseñanza sobre resolución de ecuaciones?
- ¿Cómo impacta una propuesta de enseñanza que incluya componentes sintácticos y semánticos en la construcción de estrategias de resolución de ecuaciones por parte de los estudiantes?

Antecedentes de la investigación

La resolución de ecuaciones se puede llevar a cabo de varias maneras. Por ejemplo, por prueba y error, por medio de cálculos mentales y/o reflexionados, por medio de transformaciones que logren despejar la variable y por combinaciones entre todas estas (Novembre et al., 2017). La investigación que se propone en este proyecto se focaliza en la manera de resolver ecuaciones realizando transformaciones de expresiones simbólicas. En este sentido, se propone estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de ecuaciones en el marco del estudio de la enseñanza y del aprendizaje del álgebra. Por este motivo, es posible reconocer como antecedentes de investigación trabajos dedicados a dos temáticas no disjuntas. Por un lado, los estudios dedicados al álgebra escolar en general y a las escrituras simbólicas asociadas a su práctica y, por otro lado, las investigaciones que se ocupan de las ecuaciones en la Escuela Secundaria, que necesariamente también incluyen el estudio de escrituras simbólicas del álgebra.

El álgebra escolar

Con respecto al tema del tratamiento algebraico en general, que excede las transformaciones de expresiones simbólicas, Arcavi (1994) describe distintos conocimientos asociados a este tipo de expresiones que él denomina “sentido de los símbolos”, de los cuales es posible mencionar la capacidad para “leer a través”, la “conciencia de que uno puede diseñar exitosamente relaciones simbólicas que expresen cierta información” (y hacerlo) y la capacidad para “manipular”. En otras palabras, las posibilidades de interpretar, producir y transformar expresiones simbólicas. El autor es uno de los referentes de la temática y el artículo citado es, en particular, uno de los fundadores de esta perspectiva.

En relación más específica con las expresiones simbólicas del álgebra interpretadas como un lenguaje, Rojano (1994) realiza un “recuento de enfoques y tendencias en la investigación sobre el aprendizaje del lenguaje de las matemáticas” (p. 45), que asocia a lo que llama “lenguaje algebraico” o “álgebra simbólica”, y que siguen siendo válidas al día de hoy para clasificar de alguna manera los estudios sobre las escrituras simbólicas asociadas al álgebra. Al revisar los trabajos de Freudenthal, una de las primeras cuestiones que reconoce la autora es la necesidad de estudiar dicho lenguaje utilizando dimensiones de análisis que contemplen sus aspectos sintácticos y semánticos, idea que refuerza al citar a Kaput (1987) en su uso del término “alienación del álgebra” para referirse a la “falta de habilidad para aplicar la matemática como una herramienta de interiorización personal y de resolución de problemas” (Rojano, 1994, p.50). Ante esta necesidad, plantea que los significados matemáticos pueden ser establecidos de distintas maneras. Kaput (1989, como se citó en Rojano, 1994) enuncia estas tres:

1. por transformación dentro de un sistema particular de representación sin referencia a ninguna otra representación;
2. por traducción entre distintos sistemas matemáticos de representación; y
3. por traducción entre representaciones matemáticas y representaciones no matemáticas. (pp. 50-51)

Estas tres maneras de establecer significados matemáticos parecen estar en relación con la teoría de los Registros de representación semiótica de Duval (1993), en la que se inscribe a las escrituras simbólicas del álgebra dentro de un registro de representación particular. El autor define operaciones que se pueden hacer dentro de un registro de representación o entre registros de representación, según sea el caso. Una de ellas, la “conversión”, que se lleva a cabo entre registros de representación, podría vincularse con las traducciones 2) y 3) que enumera Kaput. Un ejemplo de esta operación estaría dado por la construcción del gráfico de una función en un registro de representación gráfico (plano cartesiano), a partir de su fórmula dada en un registro de representación algebraico. O bien, la formulación de una ecuación que represente relaciones dadas a partir de lenguaje verbal. Es posible identificar que esta operación está íntimamente vinculada con los procesos de modelización, tanto intra como extramatemáticos. En este sentido, es importante mencionar que existe una prolífica línea de investigación vinculada a la modelización en el estudio de los inicios del

aprendizaje algebraico, a partir de problemas que plantean la búsqueda de regularidades en figuras y en relaciones aritméticas (Sessa, 2005; Andrés et. al., 2010; Gerván, 2021).

Otra de las operaciones que Duval indica que puede realizarse dentro de un registro de representación es el “tratamiento”, que estaría vinculado con la primera manera de establecer significado según Kaput. En el caso del registro algebraico, un tratamiento es una transformación de las escrituras simbólicas, que se da dentro del mismo registro. Los aportes de esta teoría están íntimamente relacionados con el estudio de las transformaciones algebraicas, tanto desde un punto de vista sintáctico como semántico.

Siguiendo con la perspectiva de análisis al “interior” del lenguaje simbólico, existe lo que Rojano (1994) llama “Modelos gramaticales”, que agrupa autores que estudian la enseñanza y el aprendizaje del álgebra poniendo el foco en las escrituras desde un punto de vista semiótico y lingüístico, o semiolingüístico (Drohuard, 1992; Nicaud et. al., 2001; Drouhard, J-Ph y Panizza, M., 2012). Drohuard (2010a) afirma que “[El] álgebra no es un lenguaje, pero sí tiene un lenguaje. El lenguaje tiene un rol esencial en álgebra, siendo la única forma de representar las entidades algebraicas (contrariamente a la geometría, por ejemplo).” A partir de estas consideraciones, el autor señala que se torna necesario entonces conocer la sintaxis de este lenguaje para poder aprender y enseñar álgebra, por lo que se la debe considerar como un objeto de enseñanza explícito, siendo esto muy poco frecuente. A su vez, Drohuard (2010b) reconoce que, como todo lenguaje, las Escrituras Simbólicas del Álgebra (ESA) también tienen asociada una semántica, que es la que posibilita tomar decisiones eficaces y establecer la validez de las transformaciones de las expresiones según si conservan la denotación (en términos de Frege, 1974):

La actividad algebraica —incluso si se considera únicamente la fase del cálculo simbólico— no consiste solamente en transformaciones operadas mecánicamente sobre escrituras. En todo momento el sujeto debe hacer [sic] opciones (elegir qué transformación efectuar y sobre qué subescritura, por ejemplo) y se supone que debe poder dar cuenta de esas opciones. (Drohuard, 2010b, p.1)

La noción de denotación es clave en el cálculo simbólico: es esta noción la que marca la diferencia entre el puro cálculo formal de las computadoras y el cálculo en tanto práctica. Además, es esta noción la que justifica las transformaciones (de ahí que es una componente esencial de la “teoría” en su dimensión matemática). Sin denotación, no hay ninguna razón para preferir tal transformación a tal otra, salvo la de llegar más fácilmente al objetivo (es lo que hacen los alumnos cuando permanecen en el dominio pragmático). (Drohuard, 2010b, p. 6)

La validez de las transformaciones de las ESA puede estar determinada por ciertas reglas sintácticas, que es a lo que generalmente apelan los docentes argentinos al momento de enseñarlas. Sin embargo, el autor reconoce la dimensión semántica como otra forma de determinar esa validez, a la vez que permite a los sujetos tomar decisiones sobre cuáles son las transformaciones pertinentes en cada caso. En particular, considera las resoluciones de los expertos (en resolver ecuaciones) como modelo para el análisis, estableciendo estas

prácticas como el “saber”, en términos de Chevallard (2009). Es pertinente destacar que en estos trabajos Drohuard profundiza en la semántica del lenguaje en cuanto a la denotación de las escrituras y no tanto con respecto a los significados que un sujeto les podría asignar. A éstos el autor los vincula con los conocimientos y el proyecto de resolución de un sujeto y los asocia a la connotación de las escrituras. Por ejemplo, para expresar el resultado de “ $15 \div 30$ ” un sujeto podría recurrir a las escrituras “0,5” o “ $1/2$ ”, dado que ambas denotan el mismo número racional dentro del campo aritmético. Sin embargo, podría ser que la primera sea producto de interpretar la expresión “ $15 \div 30$ ” como una división, mientras que la segunda se deba a interpretarla como una proporción.

Las ecuaciones en la Escuela Secundaria

Con respecto a los trabajos que se ocupan de las ecuaciones en la Escuela Secundaria, existen distintas perspectivas de investigación. Una de ellas incorpora componentes de análisis semióticos al abordar la resolución de ecuaciones en procesos de modelización y/o en relación con sus representaciones gráficas interpretadas desde un marco funcional (en términos de Douady, 1986). La producción de este tipo es muy profusa en los últimos años, debido a la incorporación del uso de tecnología tanto en tareas de modelización intramatemática como en la generación de representaciones gráficas. Algunos ejemplos son los trabajos de Sessa y Cambriglia (2007), Segal y Giuliani (2008), Illuzi y Sessa (2014), Sessa y Fioriti (2015), Novembre et. al. (2015), entre otros.

Otro grupo de investigaciones se ocupan de la enseñanza de las transformaciones algebraicas implicadas en la resolución de ecuaciones a partir de analogías o de modelos concretos. Rojano (2010), por ejemplo, analiza los “resultados de un estudio con alumnos de secundaria, en el que se utiliza un modelo virtual de la balanza para la enseñanza de la resolución de ecuaciones de primer grado” (p. 5). Su modelo es una “versión ampliada (balanza con poleas) [que] incluye la representación y resolución de ecuaciones con sustracción de términos” (p. 5). En sus conclusiones afirma que “al final del estudio los alumnos logran extender el método algebraico de resolución a una variedad amplia de modalidades de ecuaciones y que de manera espontánea infieren el método de transposición de términos” (p. 5). Como afirman Pochulu et. al. (2021), estas metáforas son muy utilizadas en la enseñanza en el Nivel Secundario. Sin embargo, los autores observan que “el uso de metáforas orientacionales en la resolución de ecuaciones no es inocuo para el aprendizaje de los estudiantes, en tanto conlleva a [sic] dificultades que no todos logran superar” (p. 6). Tanto el uso de las metáforas en la enseñanza de la resolución de ecuaciones como las críticas hacia ese uso es ya una tradición en la Didáctica de la Matemática.

Siguiendo con los estudios que se ocupan de las ecuaciones en la Escuela Secundaria, en Argentina existen varias investigaciones que abordan esta cuestión en relación con distintas problemáticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje del álgebra elemental, a partir de reconocer e identificar rupturas y continuidades con las prácticas aritméticas (Panizza et al., 1996, 1999; Ministerio de Educación, 2005; Novembre et al., 2017). A su vez, reconocen que algunas de estas rupturas están vinculadas directamente con el lenguaje simbólico. Panizza et. al. (1996), a partir de un trabajo experimental, identifican distintas interpretaciones por partes de los estudiantes del objeto ecuación (igualdad con incógnita, función proposicional) que están asociadas a distintas interpretaciones del signo igual, la ausencia de la noción de

variable, que está asociada al uso de las letras, y una pobre noción de equivalencia, también asociada al uso e interpretación del signo igual.

A partir de esta revisión es posible identificar que existe un área de vacancia en la Didáctica del Álgebra. Si bien existen diversos estudios sobre las ecuaciones y su resolución en la Escuela Secundaria, éstos no abordan las problemáticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de las transformaciones desde una perspectiva vinculada a las escrituras desde un punto de vista lingüístico. A su vez, los estudios lingüísticos sobre las transformaciones de las escrituras algebraicas no se ocupan de ellas en el contexto específico de la resolución de ecuaciones. Por lo tanto, se considera que es posible realizar un aporte a la disciplina en cuanto al estudio de las transformaciones algebraicas desde una perspectiva lingüística enfocada específicamente en las condiciones de enseñanza que podrían favorecer el aprendizaje de la resolución de ecuaciones en la Escuela Secundaria.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Establecer relaciones entre las posibilidades que presentan los estudiantes del Ciclo Básico de las escuelas secundarias urbanas de la Provincia de Buenos Aires para resolver ecuaciones y la ausencia o la presencia, y en qué grado, de componentes semánticos articulados con componentes sintácticos en la enseñanza de esta práctica.

Objetivos específicos

- Identificar los mecanismos sintácticos y semánticos que ponen en juego los expertos, cómo los articulan y de qué manera guían sus resoluciones al resolver ecuaciones.
- Producir un modelo explicativo de la resolución experta de ecuaciones a partir de los mecanismos sintácticos y semánticos, y de su articulación, que realizan los sujetos al resolver.
- Identificar componentes sintácticos y semánticos que forman parte del discurso docente en la enseñanza para la resolución de ecuaciones en clases del Ciclo Básico del Nivel Secundario.
- Identificar mecanismos sintácticos y semánticos, y articulaciones entre ellos, que forman parte de las resoluciones de ecuaciones de estudiantes de Nivel Secundario.

Marco teórico

La Didáctica de la Matemática comenzó a desarrollarse teóricamente como campo propio de investigación a partir de 1980, con el propósito de abandonar el aplicacionismo psicológico y de que se considere la especificidad del dominio matemático en la producción de conocimiento didáctico. En este tiempo ha desarrollado un corpus vasto de conocimiento, en el que los trabajos de Guy Brousseau (2007) merecen especial atención por ser fundantes

de la disciplina. La Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) desarrollada por el autor permite modelizar la enseñanza de la Matemática y caracterizar sus procesos. Brousseau plantea un enfoque en el que se busca que los estudiantes produzcan, formulen y validen sus conocimientos matemáticos. Esta teoría y sus producciones derivadas enmarcan didácticamente este proyecto de investigación. A continuación se abordarán cuestiones más específicas que se encuadran en investigaciones sobre la enseñanza del álgebra.

El álgebra como un lenguaje

Los estudios dedicados a la Didáctica del Álgebra desde el paradigma de investigación mencionado se refieren a diversas cuestiones asociadas al trabajo algebraico, como pueden ser: su caracterización (Sessa, 2005), su relación con el trabajo aritmético (Chevallard, 1984), su potencial para generalizar (Mason, 1996), el sentido de los símbolos (Arcavi, 1994), etc. Esta investigación se centrará en particular en las transformaciones algebraicas, más específicamente analizadas desde una perspectiva semiolingüística, tomando como referencia los estudios y los aportes de Drohuard (2010a; 2010b). Este autor afirma que el álgebra no es un lenguaje, pero sí contiene un lenguaje y, como tal, debe ser estudiado en términos lingüísticos. A partir de esta consideración elabora un constructo teórico para describir y analizar su sintaxis (Drohuard, 2010a). A su vez, estudia también las cuestiones semánticas vinculadas a las Escrituras Simbólicas de álgebra (ESA), apoyándose en los trabajos originarios de Frege (1974), en los que se desarrollan los conceptos de denotación y sentido. Drouhard sostiene que son las consideraciones semánticas las que le permiten a los sujetos tomar decisiones y, en consecuencia, las que guían sus resoluciones.

La noción de denotación es clave en el cálculo simbólico: es esta noción la que marca la diferencia entre el puro cálculo formal de las computadoras y el cálculo en tanto práctica. Además, es esta noción la que justifica las transformaciones (de ahí que es una componente esencial de la “teoría” en su dimensión matemática). Sin denotación, no hay ninguna razón para preferir tal transformación a tal otra, salvo la de llegar más fácilmente al objetivo (es lo que hacen los alumnos cuando permanecen en el dominio pragmático). (Drohuard, 2010b, p. 6)

Al estudiar las producciones escritas de estudiantes de Escuela Secundaria y de expertos en Matemática al resolver ecuaciones, en este proyecto se considerarán ambos puntos de vista sobre los que trabajó Drouhard, que son descritos por Ducrot y Todorov (2011) de la siguiente manera, al referirse a ellos desde la perspectiva de la Lógica:

El punto de vista **sintáctico** consiste en determinar las reglas que permiten construir frases o fórmulas correctas, combinando los símbolos elementales. La **semántica** se propone obtener el medio de interpretar esas fórmulas, de ponerlas en relación con otra cosa: esa “otra cosa” puede

ser la realidad, o bien otras fórmulas (de ese mismo lenguaje o de otros lenguajes). (p. 380)

Las nociones de Ecuación

En el ámbito de la semántica, Frege (1974) hace referencia a que dos expresiones son equivalentes si conservan su denotación. En particular, afirma que la denotación de una ecuación es su conjunto solución, lo que lleva a la conclusión de que dos ecuaciones equivalentes son las que conservan su conjunto solución. Estas concepciones suponen una definición de ecuación como una función proposicional, de la manera en que se hace dentro del campo de la Lógica Matemática:

Sea x una variable que toma valores en un conjunto universal U . Una función proposicional en la variable x es una oración que depende de x de forma tal que al reemplazar x por cualquier elemento de U se obtiene una proposición. Las funciones proposicionales se indican $p(x)$, $q(x)$, etc; y los elementos del conjunto universal se llaman constantes. (Alcón, 2014, p. 14)

Estas funciones proposicionales pueden tomar el valor verdadero o falso. Por ejemplo, para la función $p(x)$: $2x + 1 = 5$, x puede tomar cualquier elemento del conjunto de los Números Reales, siendo $p(2)$ verdadera y $p(x)$ falsa para cualquier otro valor de x . De esta manera, se puede definir el conjunto solución de una ecuación como el conjunto que contiene a todos los valores de x para los cuales la proposición $p(x)$ asociada a la ecuación es verdadera. En consecuencia, resolver una ecuación es hallar todos los valores de la variable que verifican la igualdad; lo que equivale a encontrar el conjunto de valores para los cuales la proposición es verdadera. Estas son las nociones de Ecuación y de Conjunto Solución que se tomarán para este trabajo. Sin embargo, en la Escuela Secundaria suele emerger una definición del objeto Ecuación como “una igualdad con incógnita” que, como mencionan Panizza, Sadovsky y Sessa (1996), se desprende del tipo de enseñanza impartida. A raíz de esto, se anticipa que la oposición entre estas dos nociones será una cuestión central a ser considerada durante la investigación.

Las transformaciones de las escrituras

La Lógica cuenta con diversos procedimientos para determinar la validez de un razonamiento proposicional en el que, a partir de un conjunto de proposiciones verdaderas, se deriva otra proposición verdadera.

Estos métodos pueden dividirse en dos grandes grupos: a) los **sintácticos**, que consisten en transformaciones puramente lógicas sobre la base de las reglas de transformación; y b) los **semánticos**, que vinculan la noción de ‘validez’ con la de ‘verdad’. (Colacilli de Muro y Colacilli de Muro, 1978, p. 131)

Estos autores mencionan el método que emplea tablas de verdad como un ejemplo de método semántico: a partir del valor de verdad de los elementos que forman las proposiciones “originales” (premisas) se evalúa el valor de verdad de la “nueva” proposición (consecuente). Cabe destacar que esta “nueva” proposición también podría ser producida a partir de las anteriores, de manera que resulte verdadera. Los mismos autores, a su vez, hacen referencia al método derivativo como ejemplo de un método sintáctico, ya que se efectúa “aplicando a las premisas una serie de reglas lógicas previamente adoptadas” (p. 133). Por medio de este método se produce una nueva proposición verdadera a partir de proposiciones verdaderas dadas, aplicando reglas establecidas sobre la forma de las escrituras. El presente trabajo toma esta clasificación y denomina *mecanismos* sintácticos a las transformaciones de las ESA que se realizan considerando y aplicando reglas sobre la forma de las expresiones simbólicas; a su vez, denomina *mecanismos* semánticos a las transformaciones de las ESA que se realizan considerando los valores de verdad. En los casos en los que esta distinción se realiza sobre el discurso docente y no sobre las transformaciones de las escrituras, en lugar del término *mecanismos* se utiliza el término *componentes*, con la intención de hacer referencia a elementos del discurso que tengan en cuenta estas dos maneras de proceder.

Con respecto a las transformaciones de las escrituras simbólicas también se tendrán en cuenta los trabajos de Raymond Duval. En su teoría de los Registros de representación semiótica (Duval, 1993) el autor reconoce a las escrituras simbólicas del álgebra como un registro de representación particular. Si bien define operaciones que se pueden hacer entre distintos registros de representación, le dedica especial atención a la operación de “tratamiento”, que se realiza de manera interna dentro de un mismo registro de representación. En el caso del registro algebraico, un tratamiento es una transformación de las escrituras simbólicas que se da dentro del mismo registro. Los aportes de esta teoría están íntimamente relacionados con el estudio de las transformaciones algebraicas, tanto desde un punto de vista sintáctico como semántico.

Las prácticas de los expertos

Al referirse a las transformaciones de las ESA, y no al lenguaje algebraico en un sentido “estático”, Drohuard (2010b) explicita ciertos conocimientos “que se pueden esperar de un experto en cálculo simbólico” (p. 5), entendiendo que un experto es “alguien que no es un principiante, por ejemplo un profesional de la matemática” (p. 5). Entre los conocimientos que enumera se encuentra: saber que una escritura denota y que las denotaciones no se modifican si se aplican a las escrituras transformaciones válidas. Siguiendo en esta misma línea de caracterizar las prácticas expertas y diferenciarlas de las de los estudiantes, Panizza y Douhard (2003) realizan una distinción entre los conocimientos correspondientes a objetos y conceptos matemáticos, y los asociados a “las reglas del juego” matemático (que tienen interiorizadas los expertos), para proponer distintos órdenes de conocimiento. Por ejemplo, identifican “que los estudiantes deben saber que la denotación de una expresión no cambia cuando uno realiza una transformación válida”, como una de estas “reglas del juego”. En el marco de la Teoría de las Situaciones Didácticas, diferencian la institucionalización (Brousseau, 2007) de saberes matemáticos en el aula (conocimientos de orden I) de

la oficialización (Assude et al., 1999) de las “reglas del juego” (conocimientos de orden II). A su vez, identifican diferencias al momento de plantear la enseñanza de ambos tipos de conocimiento, como puede reconocerse en la siguiente cita, que se refiera a los conocimientos de orden II:

Si bien consideramos importante que sean considerados explícitamente como objetos de conocimiento matemático y en consecuencia considerados explícitamente a cargo de la enseñanza, no son conocimientos a enseñar fuera del juego matemático. Muy por el contrario, requieren un tratamiento en el seno mismo de la actividad, a largo plazo, y de manera transversal a los diferentes contenidos (conocimientos de orden I). (Assude et al., 1999, p. 66)

Esta investigación tiene como uno de sus objetivos identificar los conocimientos que ponen en juego los expertos al resolver ecuaciones y compararlos con los de los estudiantes, tanto en lo que se refiere a los conocimientos de orden I como a los de orden II. A su vez, se propone analizar el discurso docente en clases en las que se enseñe a resolver ecuaciones, para lo que se tendrá en cuenta la presencia o no de la oficialización de las “reglas del juego” asociadas al tema en cuestión.

A partir de un análisis sobre las prácticas de los expertos, Drohuard (2010b) realiza también la siguiente consideración:

todo esto es un modelo a priori de los conocimientos que se pueden esperar de un experto en cálculo algebraico, evidentemente el modelo no nos permite conocer la manera en la que estos conocimientos son efectivamente puestos en juego por el sujeto que se confronta a una tarea precisa. Para saberlo, hace falta un trabajo experimental (Drohuard, 2010b, pp 5-6).

Este proyecto retoma la necesidad de realizar un trabajo experimental a la que hace referencia el autor y, por esa razón, uno de sus objetivos es producir un modelo explicativo de la resolución experta de ecuaciones a partir de la utilización de mecanismos sintácticos y semánticos, y de su articulación.

Hipótesis

La ausencia de componentes semánticos en la enseñanza de las transformaciones implicadas en la resolución de ecuaciones repercute negativamente en la construcción de estrategias de resolución eficaces por parte de los estudiantes.

La presencia de componentes semánticos en la enseñanza de las transformaciones implicadas en la resolución de ecuaciones no es suficiente si no están articulados con los componentes sintácticos.

Justificación

Como se señaló anteriormente, es posible identificar que existe un área de vacancia en la Didáctica del Álgebra en relación con las problemáticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de las transformaciones de las escrituras algebraicas que se emplean para resolver ecuaciones, abordadas desde una perspectiva lingüística. Es en este sentido que esta investigación puede realizar un aporte a la disciplina.

Por otra parte, durante esta investigación se desarrollará un modelo explicativo de los mecanismos sintácticos y semánticos que se articulan en la resolución experta de ecuaciones, que podrá ser provechoso para analizar tanto las transformaciones empleadas en resoluciones de este tipo como en transformaciones algebraicas utilizada en otros contextos. A su vez, podrá ser tomado como punto de partida por quienes busquen profundizar sobre esta temática, que se encuentra hasta el momento en un nivel de estudio exploratorio.

Estrategia metodológica

Esta investigación se abordará mediante un enfoque cualitativo e interpretativo de carácter exploratorio, con el objetivo de establecer relaciones entre las posibilidades que presentan los estudiantes de escuelas secundarias urbanas de la Provincia de Buenos Aires para resolver ecuaciones y la ausencia o la presencia, y en qué grado, en la enseñanza del tema tanto de componentes semánticos como de su articulación con componentes sintácticos ligados a las transformaciones algebraicas. Se utilizarán fuentes primarias y se recurrirá a elementos de la metodología de estudio de caso.

Como técnicas de producción de datos se emplearán la entrevista clínica, la observación de tipo no participante y el análisis de material visual/auditivo (Sautu et. al., 2005), según la etapa del proyecto. En la entrevista clínica:

el experimentador trata de analizar una serie de aspectos en la conducta del sujeto y, a medida que ésta se va produciendo, él realiza intervenciones motivadas por la actuación del sujeto y que tienen como objetivo esclarecer cuál es el sentido de lo que el sujeto está haciendo. Eso supone que el experimentador se tiene que plantear en cada momento cuál es el significado de la conducta del sujeto y tratar de producir una intervención que ayude a develar su sentido. Por ello la intervención del experimentador tiene que ser extremadamente flexible y tener en cuenta lo que el sujeto está haciendo. (Delval, 1998, p. 956)

Para el desarrollo de la investigación se prevén dos etapas.

I Primera etapa

En la primera etapa se relevarán resoluciones de ecuaciones realizadas a través de transformaciones algebraicas llevadas a cabo por expertos (profesores de Nivel Secundario, profesores de Nivel Universitario e investigadores en Matemática): “En ciertos estudios es

necesaria la opinión de individuos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios” (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 397). En este trabajo el objetivo es identificar los mecanismos sintácticos, los mecanismos semánticos y la articulación entre ellos que guían sus resoluciones. Se producirá un modelo que caracterice cómo son puestos en juego esos mecanismos y en función de qué, para que luego, por medio de comparaciones, el modelo sea utilizado en el análisis y la caracterización de las resoluciones de los estudiantes.

Para la selección de expertos se llevará a cabo un muestreo por conveniencia, ya que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Se considerarán los profesores de los cursos en los que se llevarán a cabo las observaciones y los registros (Nivel Secundario), y profesores e investigadores a los que se tiene mayor acceso, cuyos lugares de trabajo son la Universidad de Hurlingham, la Universidad de General Sarmiento, la Universidad de Moreno y/o la Universidad de Buenos Aires.

Se delimitó una unidad de análisis: las transformaciones algebraicas realizadas al resolver ecuaciones. De acuerdo con los problemas, hipótesis y objetivos de esta investigación, las dimensiones de análisis de esta unidad están dadas por los mecanismos que son puestos en juego y guían las transformaciones realizadas para resolver ecuaciones, ya sean de tipo sintáctico o semántico.

Para la construcción de la evidencia empírica se obtendrán resoluciones de distintas ecuaciones realizadas por sujetos expertos a partir de instrumentos elaborados con ese fin y se le realizarán entrevistas clínicas a los participantes con el objetivo de que den cuenta de por qué realizaron esas transformaciones. En términos de Drohuard, “En todo momento el sujeto debe hacer [sic] opciones (elegir qué transformación efectuar y sobre qué sub escritura, por ejemplo) y se supone que debe poder dar cuenta de esas opciones” (2010b). Ahora bien, es posible que algunas de las opciones de un sujeto experto se realicen de manera automática y por ende no pueda responder inmediatamente para dar cuenta de ellas. Es por ello que como indicadores se utilizarán también elementos de las respuestas de los participantes que permitan inferir qué tipo de mecanismo fue utilizado para realizar una cierta transformación algebraica y en función de qué.

A partir de estas entrevistas se analizará en qué casos las decisiones fueron tomadas sobre la base de consideraciones sintácticas y en qué casos sobre la base de consideraciones semánticas. Se prevén casos en los que se registren o infieran ambos tipos de consideraciones, y aun su articulación.

La evidencia empírica producida será analizada buscando caracterizar los mecanismos sintácticos y semánticos de la resolución experta de ecuaciones, así como diferentes factores como posibles desencadenantes de las distintas opciones.

Al momento de esta presentación, se está pensando en el modelo de representación más pertinente para la interpretación de las resoluciones en álgebra, de manera que pueda capturar las reglas y estrategias utilizadas por los expertos al realizar las transformaciones lingüísticas características del razonamiento algebraico. El modelo de Philip Johnson-Laird (1983), conocido como la teoría de los modelos mentales, es una teoría desarrollada para explicar el razonamiento realizado en lenguaje natural. Sin embargo, es interesante pensar en su aplicación a la interpretación de las resoluciones expertas en álgebra, lo que será

estudiado durante la tesis, así como su mayor o menor pertinencia que otras teorías de la representación, tal como la teoría de los esquemas de Gérard Vergnaud (1990).

II Segunda etapa

En la segunda etapa se busca establecer relaciones entre las características de las resoluciones realizadas por los estudiantes luego de haber transitado las situaciones de enseñanza de la resolución de ecuaciones y las características del discurso docente durante sus clases, considerando su faceta verbal, escrita y gestual. Se recurrirá en esta etapa a la metodología del estudio de Caso. La observación de las clases será de tipo no participante y con los estudiantes se empleará la técnica de entrevista clínica.

Se tomará como Caso las relaciones que se establecen entre la práctica docente al enseñar las resoluciones de ecuaciones y las adquisiciones de sus alumnos en ese tema. Está previsto realizar la investigación en un número pequeño de casos.

La muestra de escuelas, por razones de factibilidad, se seleccionará por medio de un muestreo no aleatorio por conveniencia del conjunto de instituciones del Nivel Secundario del partido de Hurlingham. A su vez, se seleccionarán de manera intencional (Otzen y Manterola, 2017) los cursos de 2.º o 3.º año en los que se esté enseñando el tema Ecuaciones y que los estudiantes estén expuestos por primera vez a la enseñanza de este tema. La restricción a cursos de 2.º o 3.º año se debe a que es el momento de la escolaridad en el que se prevé que se comience con la enseñanza de este tema. Se busca que sean estudiantes que no hayan abordado este tema con anterioridad para evitar que aprendizajes anteriores con respecto a esta temática tengan influencia al momento de establecer las relaciones que se propone esta investigación (entre las posibilidades que presentan los estudiantes para resolver ecuaciones y las características de la enseñanza a la que fueron expuestos).

Cabe aclarar que a pesar de tratarse de un estudio a realizarse en contextos reales, no se trata de un enfoque naturalista porque la observación de las clases se realizará en tiempos determinados y concebidos especialmente para la investigación y para la observación de las resoluciones de los estudiantes se presentará un dispositivo especialmente diseñado para la construcción de los datos.

Identificamos dos tipos de unidades de análisis: el discurso del docente y las resoluciones de ecuaciones realizadas por los estudiantes de la clase observada.

- La producción de evidencia empírica se realizará de la siguiente manera. En cada Caso:
- en primer lugar, por la observación y registro de una clase ordinaria de resolución de ecuaciones buscando identificar en el discurso del docente (unidad de análisis) los componentes que se ponen en juego y guían las transformaciones realizadas al resolver ecuaciones;
 - en segundo lugar, por las características de las resoluciones de ecuaciones realizadas por los estudiantes de la clase observada (unidad de análisis). Se elaborará para ello un dispositivo y se administrará a los estudiantes a fin de identificar los mecanismos que se ponen en juego y guían las transformaciones realizadas. En algunos casos se realizarán entrevistas clínicas a fin de profundizar en la comprensión de sus procedimientos.

Los indicadores utilizados para evaluar los aspectos (dimensiones de análisis) de ambas unidades son la ausencia o la presencia, y en qué grado, de componentes sintácticos y

semánticos, así como de su articulación y en general de los elementos identificados en el modelo de resolución experta producido en la primera etapa de la investigación.

Se realizará un análisis comparativo de las características del discurso docente y de las resoluciones realizadas por los estudiantes de cada Caso, lo que se realizará mediante una interpretación detallada y profunda. Se espera que emerjan categorías que permitan identificar y explicar en las relaciones estudiadas procesos subyacentes, correlaciones, relaciones causales, etc.

Factibilidad

Para la realización del trabajo de campo, análisis y desarrollo escrito del proyecto doctoral, se cuenta con los tiempos personales e institucionales necesarios, a la vez que con un lugar de trabajo. Como docente investigador de la Universidad Nacional de Hurlingham, se dispone de un cargo con dedicación exclusiva dependiente de la Secretaría de Investigación, que tiene como una de sus obligaciones la realización de un doctorado. Además, esta investigación se puede enmarcar en una de las líneas de investigación de la universidad, denominada “Enseñanza y conocimiento escolar”. A su vez, se cuenta con los recursos técnicos y teóricos para su diseño e implementación, así como el acceso a las fuentes de datos. La pertenencia a la universidad, que posee un estrecho vínculo con la comunidad educativa del distrito, permite tener acceso a las escuelas secundarias de la zona, tanto a sus docentes y a sus estudiantes como a las clases que se imparten en ellas. El dictado de materias vinculadas con la práctica docente en el Nivel Secundario hace que se posea un vínculo personal con directivos y docentes de algunas de las mencionadas escuelas. Así mismo, el ser egresado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires permite tener acceso a expertos investigadores en el área de Matemática.

Bibliografía

- Alcón, L. (2014). *Notas de álgebra y matemática discreta*. Universidad Nacional de La Plata. https://www.mate.unlp.edu.ar/practicas/82_20_0805201416845.pdf
- Andrés, M., Coronel, M., Di Rico, E., Fioriti, G., Guzmán Yáñez, E., Kerlakian, C., Segal, S., Sessa, C. (2010). Trabajo colaborativo para el estudio didáctico de lo cuadrático. Segunda Parte. Una entrada a lo cuadrático vía la producción de fórmulas para contar. En Ascheri, M.E., Pizarro, R.A., Ferreyra, N. (Ed.), *III Reunión Pampeana de Educación Matemática: memoria* (pp. 259-265). Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Arcavi, A. (1994). Symbol sense: informal sense-making in formal mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 14(3): pp. 24-35.
- Assude, T., Drouhard, J-Ph., Maurel, M., Paquelier, Y. y Sackur, C. (1999). Expérience de la nécessité et fonctions didactiques du récit. *Actes de la Xème École d'Été de Didactique des Mathématiques, Houlgate*, 72-79
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.

- Chevallard, Y. (1984). Le passage de l'arithmétique à l'algébrique dans l'enseignement des mathématiques au collège. Première partie. *Petit X*, (5): 51-94.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Colacilli de Muro, M. A., y Colacilli de Muro, J. C. (1978). *Elementos de lógica moderna y filosofía*. Estrada.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Veintiuno editores.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 7(2), 5-31. <https://revue-rdm.com/1986/jeux-de-cadres-et-dialectique/>
- Drohuard, J-Ph. (2010a). Las Expresiones Simbólicas del Álgebra y su Sintaxis. https://drive.google.com/file/d/1bMe5zHIRtFkD480LOshBbA4chDz2fE1b/view?usp=drive_link
- Drohuard, J-Ph. (2010b). Semántica de las Expresiones Simbólicas del Álgebra. https://drive.google.com/file/d/17_UwvhrXKb-PJkQW_7-KF_CgUb3WzUrK/view?usp=drive_link
- Drouhard, J-Ph y Panizza, M. (2012). Hansel et Gretel et l'Implicite Sémio-Linguistique en Algèbre élémentaire. *Recherches en Didactique des Mathématiques. Numéro Spécial*, 209-235.
- Ducrot, O., y Todorov, T. (2011). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Duval, R. (1993). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento.
- Frege, G. (1974). *Escritos lógico-semánticos*. Tecnos.
- Gatica, M. A., Paolini, M. A., Cocilova, A. I., Cornejo Endara, R y Lusente, M. F. (2018). Ecuaciones a lo largo de la Escuela Secundaria: analizando diferentes procesos de validación. En Di Franco, N. (Comp.), *VII Reunión Pampeana de Educación Matemática: Memorias*. (pp. 9-10). EdUNLPam. <http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem18/MemoriasRepem2018completas.pdf>
- Gerván, H. H. (2021). De la Aritmética al Álgebra Escolar. Análisis de actividades desde un punto de vista semiótico peirceano. *Revista De Educación Matemática*, 28(3). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/10158>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Illuzi, A. y Sessa, C. (2014). *Función cuadrática, parábola y ecuaciones de segundo grado*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press.
- Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. En N. Bernardz et al. (Eds.), *Approaches to Algebra. Perspectives for Research and Teaching* (pp. 65-86). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005). *Las letras, las ecuaciones y las funciones. Reflexiones sobre su enseñanza y análisis del trabajo de los estudiantes en las evaluaciones nacionales*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bit.ly/3kpxI0x>.
- Ministerio de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General. Ciclo Básico, Educación Secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General. Ciclo Orientado, Educación Secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Nicaud, J.-F., Bouhineau, D., y Gélis, J.-M. (2001). Syntax and semantics in algebra. *Proceedings of the 12th ICMI Study Conference*, 1-12. https://hal.science/hal-00962023/file/2001_APLUSIX_ICMI2001.pdf
- Novembre, A. (coord.), Coll, P., Nicodemo, M. (2015). *Matemática y TIC: Orientaciones para la enseñanza*. Escuelas de Innovación, Conectar Igualdad.

- Novembre, A., Trillini, P., Sanguinetti, D. y Nicodemo, M. (2017). Reflexiones en torno a las ecuaciones y su enseñanza. En SEMUR, Sociedad de Educación Matemática Uruguay (Ed.), *Actas del 7° Congreso Uruguayo de Educación Matemática* (pp. 142-147). Sociedad de Educación Matemática Uruguay. <http://funes.uniandes.edu.co/18028/1/Novembre2017Reflexiones.pdf>
- Novembre, A., Trillini, P., Sanguinetti, D. y Nicodemo, M. (26-28 de septiembre de 2019). *Proyecto para la enseñanza y aprendizaje de las ecuaciones en la Escuela Secundaria*. [Conferencia en panel]. IX Escuela de Didáctica de la Matemática (EDIMAT), La Plata, Argentina. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/edimat/programa/>
- Novembre, A.(coord.) Benito, C., Nicodemo, M., Sanguinetti, D. y Trillini, M. P. (2023). *Módulo 5. Clase Nro. 4: Las ecuaciones*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Panizza, M. y Drouhard, J-Ph. (2003). Los órdenes de conocimiento como marco para significar las prácticas evaluativas. En C. Palou de Maté (Comp.), *La enseñanza y la evaluación: una propuesta para matemática y lengua* (pp. 51-73). GEEMA-UNCo Facultad de Cs de la Educación-CEDiCo.
- Panizza, M., Sadovsky, P. y Sessa, C. (1996). The First Algebraic Learning: the Fallure of Succes. En L. Puig (Ed.), *Proceedings of the 20th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Volume IV* (pp.107-114). PME.
- Panizza, M., Sadovsky, P. y Sessa, C. (1999). La ecuación lineal con dos variables: entre la unicidad y el infinito. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(3), pp. 453-461.
- Pochulu, M. D., Abrate, R. S., y Font Moll, V. (2021). Implicancias educativas del uso de metáforas en contextos de resolución de ecuaciones. *Revista De Educación Matemática*. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/10403>
- Rojano, T. (1994). La matemática escolar como lenguaje : *Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 45-56. <https://ddd.uab.cat/record/23118>
- Rojano, T. (2010). Modelación concreta en álgebra: balanza virtual, ecuaciones y sistemas matemáticos de signos. *Números: Revista de Didáctica de Las Matemáticas*, 75, 5-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3323486&info=resumen&idioma=SPA>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología de la investigación: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Segal, S. y Giuliani, D. (2008). *Modelización matemática en el aula. Posibilidades y necesidades*. Libros del Zorzal.
- Sessa, C. (2005). *Iniciación al estudio didáctico del álgebra. Orígenes y perspectivas*. Libros del Zorzal.
- Sessa, C., y Cambriglia, V. (2007). La Validación de Procedimientos para Resolver Sistemas de Ecuaciones. *Yupana*, 1(4), 11-24. <https://doi.org/10.14409/yu.v1i4.253>
- Sessa, C. y Fioriti, G. (2015). *Introducción al trabajo con polinomios y funciones polinómicas: incorporación del programa GeoGebra al trabajo matemático en el aula*. UNIPE:Editorial Universitaria.
- Uribe, W. N. y Di Franco, N. B. (2018). Potencialidades de las ecuaciones equivalentes para clasificar y resolver sistemas de ecuaciones lineales. En Di Franco, N. (Comp.), *VII Reunión Pampeana de Educación Matemática: Memorias*. (pp. 411-422). EdUNLPam. <http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem18/MemoriasRepem2018completas.pdf>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 10(2,3), 133-170.

**EJE 3:
ESCUELA
SECUNDARIA,
FORMACIÓN
DOCENTE**

The bottom left corner of the page features a decorative graphic consisting of several overlapping, semi-transparent geometric shapes. These shapes include squares, rectangles, and circles, all rendered in various shades of green, creating a layered, abstract pattern.

Formación docente en ESI y su incidencia en las prácticas de enseñanza del nivel secundario.

Mariana Lavari

✉ mariana.lavari@unahur.edu.ar

Introducción

La sanción de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral en el año 2006 en Argentina, junto con la aprobación de los Lineamientos Curriculares para todos los niveles de educación obligatoria en el país (Res. CFE n° 45/08) y los posteriores acuerdos alcanzados en las resoluciones de CFE N° 340/18 y N°419/22 generan nuevos desafíos para quienes tienen la responsabilidad de docencia y gestión en el sistema educativo en el país.

La Educación Sexual Integral (ESI) es una política pública que, con el correr de los años en Argentina, se viene resignificando a partir de los aportes de los movimientos feministas y de disidencias sexuales, del sector docente y estudiantil y también del ámbito académico. La sexualidad es concebida desde una perspectiva multidimensional, entendida como una construcción incesante en la vida de toda persona, filtrada por las relaciones sociales de género, de clase, etnia y por esquemas culturales, jurídicos, económicos, psicológicos, afectivos y físicos. Este enfoque supone una ruptura respecto de las concepciones de la educación sexual fundadas en perspectivas biomédicas, binarias y moralizantes y ha puesto en cuestión la esencialización de la sexualidad. Problematizar el paradigma biologicista implicó visibilizar los aspectos culturales, políticos y subjetivos de la sexualidad y dar cuenta de sus variaciones a lo largo del tiempo y entre culturas, determinando la inexistencia de una moral sexual universal.

En este contexto, el fortalecimiento de las políticas de formación docente continua en ESI desde marcos conceptuales actualizados, resulta un aspecto clave para avanzar en la garantía por el derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina.

La actualización académica en ESI fue una política promovida desde el Programa Nacional de ESI dependiente de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación junto con el Programa Nuestra Escuela del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. Constituyó una línea de trabajo de la política pública en ESI según lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Además, puso en práctica los acuerdos alcanzados en las resoluciones N° 340/18 y N°419/22 que establecen y reafirman el derecho de las y los estudiantes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de todas las jurisdicciones del país, como así también el derecho de las y los docentes de contar con propuestas de formación continua, gratuitas y de calidad. Esta formación profundizó el trabajo sostenido que el Programa Nacional de ESI lleva adelante desde el año 2008 en modalidad virtual. Se propuso actualizar los conocimientos del conjunto de docentes del sistema educativo para fortalecer sus prácticas

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

pedagógicas respecto de la implementación de la ESI, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, las particularidades y necesidades de sujetos e instituciones que conforman el sistema educativo argentino, en cada territorio de nuestro país. La propuesta tuvo alcance nacional y se estructuró bajo la modalidad de enseñanza virtual, se organizó en siete espacios curriculares (seis módulos temáticos y un taller) con un total de 200 horas. La primera cohorte se desarrolló de mayo de 2022 a junio de 2023. Las personas destinatarias fueron docentes en ejercicio de establecimientos educativos de nivel inicial, primario, secundario y superior de formación docente y de todas las modalidades. La inscripción a esta primera cohorte fue en noviembre de 2021 y los cupos se cubrieron en su totalidad en pocos días, dando cuenta de la alta demanda de formación en ESI. Cursaron docentes de todas las jurisdicciones del país, legitimando el carácter federal de la propuesta. Las personas inscriptas fueron principalmente docentes del nivel primario y secundario, alcanzando entre ellas más del 70% y constituyendo más de 27.000 personas.

Esta propuesta se organizó en tres bloques de contenidos. El primero se basó en una recuperación y puesta en valor histórica de los quince años de la Ley de ESI a partir de las acciones del Programa Nacional entre 2006 y 2021 en articulación con los equipos jurisdiccionales de ESI de todo el país. El segundo bloque consistió en la actualización conceptual propiamente dicha, que organizó el contenido en cuatro módulos: La diversidad, una mirada necesaria para profundizar la ESI, La perspectiva de género en nuestras prácticas pedagógicas, La ESI y los derechos de infancias y adolescencias en diálogo territorial. Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica. El tercer y último bloque se organizó bajo la modalidad de taller y su objetivo fue fortalecer metodologías de educación situada para la transversalización de la ESI en los proyectos pedagógicos de las escuelas. Se estructuró sobre la base de las perspectivas de integralidad, transversalidad e interseccionalidad. La transversalidad, según establece la normativa vigente, vuelve prescriptiva la incorporación de la ESI en todos los espacios curriculares y tensiona la fragmentación disciplinar propia del nivel secundario. La perspectiva interseccional problematiza la mirada romántica sobre las diferencias (Fernández, A. M., 2009) al denunciar la naturalización de la desigualdad en el sistema educativo; abre preguntas nuevas respecto de quiénes son los sujetos de la educación y sobre la necesidad de construir una dimensión situada de la enseñanza. Por otra parte, la perspectiva integral cuestiona no sólo los modos de planificar la educación sexual en las escuelas, sino también los de concebir el currículum escolar: qué se transmite y cómo.

Las políticas de formación docente continua en ESI, en general y, en el nivel secundario en particular, requieren de un esfuerzo sistemático de revisión de discursos, planes y prácticas, debido a que no solo incorporan contenidos nuevos, sino que tensionan las maneras tradicionales de organizar la enseñanza en el nivel. Es por eso que, los modos en que una experiencia de formación docente continua en ESI, como la actualización académica, incide o no en las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias, posee un valor explicativo que requiere ser indagado para dar cuenta de procesos que están interpelando las dimensiones curriculares de la enseñanza en el nivel secundario. Las preguntas que se plantea este proyecto buscan aportar a la construcción de conocimiento alrededor de este problema y también a la definición de las políticas públicas.

Tema

La tesis doctoral abordará la incidencia de una política federal de formación docente continua en ESI en el modo en que las perspectivas de integralidad, transversalidad e interseccionalidad de la ESI se entraman en las prácticas de enseñanza de docentes que acreditaron dicha formación y ejercen la docencia en escuelas secundarias de la región VII de la Provincia de Buenos Aires.

Los marcos de referencia teórica para su desarrollo son, por un lado, los estudios sobre la formación docente continua en ESI en diálogo con el campo del curriculum de la educación secundaria, y por otro, las pedagogías de la sexualidad y los estudios de género en clave interseccional.

Antecedentes

La Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral (ESI) expresa el derecho de las y los estudiantes del sistema educativo argentino a recibir información científicamente validada para cuidar el propio cuerpo y la salud, para respetar la igualdad entre los géneros, para fortalecer la expresión de emociones y sentimientos, educar para la no discriminación y para vivir una vida sin violencias. Esta ley no resulta un hecho aislado, sino que concentra un conjunto de normas y compromisos internacionales y nacionales que el Estado argentino tiene y promueve en el marco de las políticas de Derechos Humanos. La sanción de esta ley surge como respuesta a una serie de demandas que estaban presentes, desde hacía largos años, en los discursos que circulaban en la agenda pública y que habían comenzado a ocupar mayor espacio en los medios gráficos y tiempo en los medios audiovisuales (Wainerman, C. 2008). La Ley de ESI fue sancionada en un período histórico de la Argentina caracterizado por la ampliación de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En el lapso de apenas dos años, se sancionaron tres leyes fundamentales: la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 (2005), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la ya mencionada Ley N° 26.150 (2006) que crea el Programa Nacional de ESI. Estas leyes tienen en común la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, lo que implica un cambio radical de paradigma respecto de la concepción anterior de la niñez como objeto: subordinada a la autoridad del padre al interior de la familia y tutelada por el Estado ante su ausencia (Ley de Patronato N° 10.903, 1919). La Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06 constituye una ruptura frente a las iniciativas previas desarrolladas en la Argentina debido a que presenta la sexualidad desde una perspectiva de género y de derechos humanos, en oposición al carácter biologicista y genital al que se había reducido el tema en experiencias anteriores. (Faur, 2018).

Por otra parte, es de destacar el reconocimiento internacional que recibe nuestro país en relación con el marco normativo respecto de los derechos sexuales y reproductivos, la educación sexual integral y otras políticas de ampliación de derechos como el matrimonio igualitario y la ley de identidad de género. Además, de manera reciente los enfoques de derechos, género y diversidad se incorporaron en las recomendaciones internacionales para la educación sexual integral en los sistemas educativos. Una revisión de los currículos de

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

ESI en distintos países de América Latina, valoró, para el caso argentino, la amplitud de los lineamientos curriculares y la incorporación de contenidos desde la educación inicial con información científicamente validada acorde con la etapa de desarrollo de los educandos. (UNESCO, 2017). Todos estos procesos implicaron e implican importantes desafíos para las políticas de formación docente en ESI.

La institucionalización de la formación permanente de docentes en servicio en Argentina tiene antecedentes en el primer Estatuto del Docente Nacional sancionado en 1958 donde se incluye el perfeccionamiento como un derecho y un deber del personal docente. Teniendo en cuenta este marco, la noción de formación docente continua carga sedimentos que la ligan a los discursos educativos que circularon en la década de los 90 produciendo una articulación entre “reforma”, “capacitación” y “profesionalización”. (Vezub, 2005).

Las políticas de formación docente continua, destinadas a docentes en ejercicio, fueron adquiriendo mayor relevancia en las últimas décadas. Davini y Birgin (1998) contextualizan este proceso de la siguiente manera:

Su institucionalización se produce con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua en 1994, la configuración del dispositivo de formación docente continua en ese marco específico estuvo atravesada por la combinación del mandato de la profesionalización docente con una división del trabajo que situaba a “especialistas” en la esfera de la producción y disposición de los conocimientos y a los docentes en el ámbito de la reproducción (Davini y Birgin, 1998, pp. 84).

En el año 2006 junto con la sanción de la Ley de Educación Nacional y de Educación Sexual Integral se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Se trata de un organismo nacional destinado al diseño y la implementación de políticas de formación docente inicial y continua. Con la creación del INFOD, la formación docente experimenta una fuerte transformación. Alliaud (2014) distingue dos movimientos de reforma, tanto en el país como en la región. Uno, el de la década de 1990, que asoció calidad con eficiencia y otro, el de los años 2000, que asocia calidad con justicia social.

La formación continua durante las décadas de 1980 y 1990 en América Latina obtuvo duras críticas. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto que los cursos de perfeccionamiento docente lograban y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el poco impacto de estas actividades.

En el marco de las acciones del Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación Nacional y en respuesta a la reglamentación de las normativas, en el año 2008, se diseñó el primer curso virtual para la formación docente continua para el nivel secundario para todo el país. A partir de dicho año y de manera ininterrumpida, el curso se continuó desarrollando con la incorporación paulatina de otros niveles y modalidades educativas. En el año 2008 el desafío central de las políticas de formación docente continua en ESI tenía que ver con cómo hacer para incorporar estas temáticas en la vida escolar considerando que el sector docente no había sido formado desde la perspectiva de la educación sexual integral que exigía el nuevo plexo normativo. La capacitación se tornó entonces en un eje central de la política y se empezaron a diseñar estrategias que permitieran planificar el alcance de la formación al total de docentes del sistema educativo, considerando la extensión del territorio. Una de las respuestas desde el Estado, mediante las acciones del Programa Nacional de ESI fue la capacitación virtual. Ana Lía Kornblit (2014) estudió los discursos de docentes en torno a la sexualidad y la recepción del curso virtual de ESI. Se analiza allí la participación de

docentes en foros virtuales de dicho curso en las ediciones de 2009 y 2010 sobre las dimensiones de género, derechos sexuales, el rol de la escuela en la educación sexual y la visión de sus propias experiencias biográficas.

El sistema educativo argentino se encuentra frente a la demanda de revisión de sus proyectos y prácticas pedagógicas para la formación docente continua para dar respuesta a los lineamientos normativos que mandata la Ley.

Según se expresa en el documento Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2022) *“el Estado tiene la responsabilidad de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral”* (Ministerio de Educación, 2022, p. 50).

La ESI se viene constituyendo en un discurso democratizador al interior de las escuelas, así lo expresan Lavari, M. y Formentini, A. (2019) y esto exige de políticas de formación que dialoguen con estas realidades. En Argentina, la Resolución 419/22 que actualiza los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, establece entre las estrategias para la formación docente continua, la creación de postítulos. Se trata de propuestas formativas a término, destinadas a docentes en ejercicio que permiten focalizar en las distintas dimensiones de la ESI desde un enfoque integrador para contribuir a fortalecer prácticas y actualizar saberes docentes. Este es el marco desde donde surge la producción de la Actualización académica en ESI, objeto de análisis de este proyecto doctoral.

Por otra parte, es necesario sistematizar antecedentes en el campo de los estudios de la educación secundaria ya que es el nivel definido para realizar la indagación en el marco de este proyecto. Por esta razón, se relevan estudios que analizan la situación de la ESI en este nivel educativo en particular. En este sentido, el informe realizado por y Mariño, A. y Salleras, L. (2019) presenta un análisis de los datos disponibles a partir de los cuestionarios complementarios de la Evaluación Aprender sobre la implementación de la ESI en el nivel secundario a nivel federal, desde la perspectiva de equipos directivos y estudiantes. El informe muestra que casi la totalidad de directivos manifestaron abordar ESI en las escuelas, un 77% afirma que trabaja de forma transversal en las materias y el 50% afirmó que se aborda en clases especiales con especialistas invitados.

En este sentido, este proyecto de tesis doctoral retoma aportes de investigaciones que han subrayado en las últimas décadas el rol fundamental de la escuela secundaria en lo relativo a la construcción de la identidad, los saberes y las relaciones sexo-genéricas de los y las jóvenes y adolescentes (Fuentes y Gamba, 2021; Jones, 2010; Molina, 2013; Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2011; Tomasini, 2011), así como su lugar prioritario en la regulación y construcción sexual de los cuerpos generizados (Scharagrodsky, 2008; Pechin, 2013; Báez, 2018). Distintos trabajos ponen el acento en las resonancias, dentro de las instituciones educativas, de la trama normativa de ampliación de derechos sexuales y (no) reproductivos, dentro de la cual se destaca el proceso de implementación de la ESI (Wainerman, 2008; Lavigne, 2011; Felitti, 2011; Esquivel, 2013; Kornblit y Sustas, 2014; Romero, 2017; Faur y Lavari, 2018; González del Cerro, 2018).

Por otra parte, se han abordado las representaciones de docentes sobre sexualidad (Kornblit, Sustas y Adasko, 2013) y las tensiones en torno a la educación sexual en escuelas secundarias (Pablo Di Leo, 2009). El equipo de Meinardi (2008) desarrolló investigaciones tendientes a indagar sobre la enseñanza de la sexualidad en las asignaturas de las ciencias

naturales (Plaza, Galli y Meinardi, 2015) y específicamente en la formación docente (Kohen y Meinardi, 2017). También ha sido un aporte sustancial la publicación de compilaciones de artículos sobre la inclusión curricular de la perspectiva de género en y desde diversas áreas del saber. Es de destacar aquí también la colección de libros *La lupa de la ESI* (Morgade, 2015) en donde se presentan, a partir de investigación cualitativa, rupturas epistemológicas surgidas de experiencias institucionales de la escuela secundaria en las que se transversalizan contenidos de la ESI en diferentes disciplinas del conocimiento. Todos estos estudios resultan marcos de referencias sobre los cuales andamiar las preguntas que se realizan en la presente tesis.

Resulta pertinente para esta tesis también, considerar a quienes estudian las lógicas de acción institucional (Dubet y Martucelli, 1998), los aspectos críticos del nivel y su papel en la socialización juvenil (Feixa, 1999), y en especial quienes abordan los procesos de segmentación, fragmentación (Braslavsky, 1986; Tiramonti, 2004) y las continuidades y las transformaciones a partir de su obligatoriedad (TentiFanfani, 2007; Southwell, 2011). Noceti (2021) da cuenta del prolífico campo de los debates sobre la escuela media en Argentina realizando un exhaustivo análisis teórico sobre los antecedentes al respecto, el cual ha cobrado centralidad en la investigación educativa en los últimos quince años (Fuentes, 2014). Tal como sostienen Tiramonti y Montes (2008) parece un lugar común caracterizar al nivel medio como uno de los más complejos y críticos del sistema educativo, desde el ámbito académico y desde las políticas públicas, constituye un ámbito de preocupación y desde hace décadas es objeto de constantes cuestionamientos y reformas. En este relevamiento Noceti expresa de qué manera los trabajos de investigación se han heterogeneizado y diversificado en sus enfoques, en los temas que tratan, en el modo de discutir las políticas públicas y en las maneras de acercarse a las relaciones entre educación y sociedad. (Tiramonti y Fuentes: 2012) Fuentes (2014) da cuenta también de un crecimiento en la diversificación temática en los estudios del campo, con nudos donde convergen preocupaciones de la agenda pública, cambios en las políticas educativas y la producción académica sobre la escuela. De modo persistente un conjunto de investigaciones están caracterizando al nivel como un ámbito atravesado por la pérdida de sentido (Tiramonti y Montes, 2008; TentiFanfani, 2003), la desinstitucionalización y fragmentación (Kessler, 2000 y Tiramonti, 2008) y la imposibilidad de cumplir con su rol de enseñanza al no promover condiciones adecuadas para el acceso a estudios superiores, ni preparar a los adolescentes y jóvenes (Noceti, 2018). Los hallazgos señalados resultan aspectos clave para contextualizar las categorías que acá se proponen.

En este sentido, Díaz Barriga (2020) plantea que las denominadas innovaciones curriculares no han producido un cambio significativo en las prácticas docentes de los últimos treinta años y el autor considera que una de las razones que dificultan el cambio es la organización de los planes de estudio por materias, cuando la realidad se presenta en situaciones complejas. Esta organización tiende a segmentar el conocimiento e impide integrarlo con la realidad social y profesional.

En relación con lo anterior respecto de la implementación de la ESI en el nivel, es interesante analizar para esta tesis un estudio publicado por Faur, E.; Gogna, M. y Binstock, G. (2015) quienes identificaron y sistematizaron un conjunto de resistencias docentes para enseñar ESI en sus aulas. Estas incluían: a) resistencias de tipo operativo, referidas a la preocupación por la inclusión de “un tema más” en su abultada agenda de contenidos; b)

resistencias de tipo moral, vinculadas con sus sistemas de creencias y valores; c) resistencias por temor a la reacción de las familias, y d) resistencias por no considerarse capacitados. Las autoras expresan que la mayoría de las y los docentes guarda recuerdos negativos en relación con la transmisión de ideas en torno a la sexualidad en su propia infancia. Intercalaban en la conciencia temas tabúes, mandatos férreos en torno a los comportamientos considerados “adecuados” para varones y mujeres, y la certeza de no haber recibido respuestas ni tenido espacios de diálogo con personas adultas, ni en la escuela ni fuera de ella. Los recuerdos que refieren a una imagen positiva de la sexualidad eran minoritarios.

Faur (2018) en otro estudio más reciente ha analizado las estrategias políticas e institucionales de implementación de la ESI en nuestro país desde el año 2006 hasta el 2016. El informe concluye reconociendo el avance llevado adelante a nivel nacional en relación con el desarrollo de estrategias novedosas que fortalecieron las capacidades subnacionales (la formación de docentes, la producción de materiales, el fortalecimiento de equipos provinciales, etc.) para alcanzar una escala de implementación federal. Sin embargo, el estudio también señala las dificultades de implementación de la ESI a nivel jurisdiccional y la heterogeneidad en dicho sentido. El señalamiento de estas resistencias y dificultades por parte de docentes para profundizar las experiencias de incorporación de la ESI en las prácticas de enseñanza, evidencia la necesidad de fortalecer las políticas de formación docente continua. Los múltiples despliegues de la ESI han encontrado límites, resistencias y nuevos desafíos en las tradiciones, los sentidos y los saberes incorporados por los/as docentes (Romero, 2018; Torres, 2018), lo que ha visibilizado la necesidad de profundizar en sus procesos de formación continua en la materia.

En relación con la perspectiva de estudiantes, Lavari, M. y Formentini, A. (2019) han analizado las demandas y posicionamientos de jóvenes estudiantes secundarios con respecto a la ESI, visibilizando el modo en que el desarrollo de la educación sexual desde una perspectiva integral implica una revisión de los proyectos y prácticas del sistema educativo y una necesaria problematización del adultocentrismo. Zemaitis (2016) recupera los trabajos que provienen de la sistematización y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, al aportar y analizar los avances de la implementación e institucionalización de la ESI a partir de su obligatoriedad. También se interesan por conocer las miradas de docentes, directivos y, también, de estudiantes sobre las experiencias de educación sexual integral (Morgade, 2011; Kornblit y Sustas, 2014; Villa, 2007, 2009). Los estudios que describen y problematizan las formas predominantes que aún persisten respecto de las prácticas de educación sexual escolar, resultan claves para otorgar visibilidad a las experiencias que se van construyendo en las escuelas, como modo de ir sistematizando dichas prácticas y porque, además, “su silenciamiento en el abordaje de los temas de sexualidad deja como sedimento otros contenidos con frecuencia patriarcales y homofóbicos que descalifican las diversas formas de la experiencia amorosa que no se condicen con el modelo tradicional” (Morgade, G. y Díaz Villa, G. 2011, p. 145).

Motivado por las agendas políticas, Boccardi (2018) estudia el modo en el que la educación sexual se instaló como tema de interés para sectores del campo de las ciencias sociales vinculado con el estudio de la educación, las sexualidades y los sujetos sexuales. En Argentina, con algunos cruces interdisciplinarios entre Antropología y Ciencias de la Educación, se estudiaron las “pedagogías de la sexualidad” arraigadas en las escuelas (Morgade, 2006; Fainsod, 2008; Alonso, 1998) y experiencias escolares de implementación de esta política

pública a escala institucional y en determinados espacios curriculares (Lavigne, 2011; Díaz Villa, 2012; Báez, 2010; Báez y Díaz Villa, 2006). Por otra parte, resultan relevantes los aportes realizados por la perspectiva de estudios queer a la investigación pedagógica respecto de los conceptos de género y sexualidad. La diseminación de las ideas postestructuralistas y el giro lingüístico, que retoman principalmente a Foucault y Derrida, instalan fuertes críticas a las oposiciones binarias del sexo-género y a la idea de identidad y naturaleza como un existente localizado por fuera de los discursos sociales (Haraway, 1995). Así, hacia principios de los años 90 se consolida una corriente, las Teorías Queer, que profundiza en la noción de sexualidad como dispositivo histórico y se inscribe en una tradición de los estudios constructivistas de las sexualidades (Weeks, 1998).

El foco de algunos de estos estudios trasciende la indagación de las clases de educación sexual para captar más integral y complejamente las pedagogías de la sexualidad (LopesLouro, 2007) que tienen lugar en las escuelas, y que muchas veces se derivan, más que de la propuesta curricular, de un conjunto de prescripciones, hábitos y sanciones que modelan las formas “correctas” de comportarse, vestirse y relacionarse en estos espacios (Morgade, 2011, Elizalde, 2014, Romero, 2018). En este marco, en la última década y, especialmente en un contexto cruzado por la movilización #NiUnaMenos, el feminismo y el activismo de la diversidad sexual pasaron a constituir parte del lenguaje cotidiano de las escuelas (Núñez y Báez, 2013, Blanco, 2014, González del Cerro, 2018, Romero, 2018). Esta irrupción en las instituciones educativas se ha manifestado a través de activismos estudiantiles y docentes así como a través de la elaboración de distintas herramientas institucionales para enfrentar las violencias sexistas, desde estrategias pedagógicas y de sensibilización en la temática hasta la elaboración de protocolos y programas (Vásquez Laba y Rugna, 2015; Rovetto y Figueroa, 2017, Blanco y Spataro, 2019, Faur y Lavari, 2021).

Otras investigaciones han analizado, también, el desarrollo de la educación sexual en las escuelas, poniendo en evidencia los enfoques utilizados y las dificultades que se presentan al abordarla desde una perspectiva integral (Wainerman, 2008, Morgade, 2011, Kornblit y Sustas, 2014; Faur, 2015). Faur y Lavari (2018) relevaron estrategias pedagógicas llevadas adelante por las escuelas durante el proceso de implementación de la ESI, sistematizando buenas prácticas pedagógicas en ESI. Uno de los hallazgos más valiosos de la citada investigación fue la enorme variabilidad de experiencias y prácticas de ESI relevadas.

Interesan para este proyecto de tesis doctoral los estudios que analizan el cruce entre sexualidad, la escuela y curriculum. En esta línea se recuperan aportes de varios estudios, entre ellos el de Zemaitis (2016) que vincula los estudios sobre el currículum, que inician en la década del 60 en la Argentina, con el lugar de la sexualidad en la vida escolar. Por ejemplo, en el análisis de los estereotipos de género en las dimensiones del currículum formal, el currículum oculto y el omitido, abonando a la tesis que la escuela no sólo contribuye a la reproducción de la desigualdad de clase, sino también a las desigualdades entre mujeres y varones, como por ejemplo lo ha evidenciado la tradición del feminismo de la segunda ola (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2009). Por otra parte, se amplían los estudios que profundizan el análisis sobre la construcción de lo femenino y lo masculino en el currículum y en los libros de texto. También respecto de las expectativas diferenciadas de rendimiento y de comportamiento según género y la construcción escolar de la diferencia sexual poniendo a revisar las miradas naturalizadas y esencialistas que asocian los rasgos biológicos del sexo

con cuerpo-femenino y cuerpo-masculino, (Morgade, 2009, Morgade y Alonso, 2008, Torres, 2010, Pechín, 2013, Scharagrodsky, 2006, 2008, 2009, 2011).

Otro conjunto de trabajos pertinentes como antecedente para el presente proyecto de tesis son aquellos que subrayan el abordaje interseccional para analizar las prácticas y representaciones sociales en torno a la ESI y el acceso al derecho a la educación de infancias, adolescencias y juventudes. Estas investigaciones coinciden en una lectura crítica de las desigualdades que fundan y atraviesan las experiencias de estudiantes mujeres, estudiantes migrantes, estudiantes con discapacidad o estudiantes indígenas, a la hora de planificar e implementar la ESI tanto en la educación obligatoria (Beltrán, 2021, Fanucci y Noriega, 2020, Hinojosa y Miranda, 2019) como en el nivel superior (Vain, Oeyen y Vidales, 2019). Estos trabajos resultan un insumo fundamental para este proyecto, en tanto, dan cuenta de que la presencia de un enfoque interseccional débil en las prácticas docentes puede obstaculizar el ejercicio del derecho a la ESI, activando de ese modo procesos de exclusión/abyección que se dan incluso, paradójicamente, en el marco de políticas de inclusión (Cobeñas, 2016). En este sentido, como han señalado algunos trabajos que intersectan la teoría crítica de género con la perspectiva decolonial, una práctica discursiva contrahegemónica en relación con el ordenamiento sexogenérico vigente no impide la reproducción de un orden hegemónico en relación con otros criterios de estructuración social, como la clase social, la “raza”, la etnia, la religión (Maffía, 2003; Segato, 2013, Caggiano, 2012, Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Una pedagogía que se constituya como superadora de enfoques biomédicos, moralizantes y binarios implica desafíos a futuro para la reflexión, el diálogo y la investigación tanto a nivel empírico como teórico. Autores y autoras como LopesLouro, 1999, Britzman, 1999, Morgade, 2008, bellhooks, 2021, Epstein, 2000, Jones, 2009; están problematizando las prácticas y las concepciones pedagógicas sobre la educación sexual sin dejar de reconocer su valor. Son pedagogías que aportan a la construcción de una educación sexual no binaria, no esencialista, interseccional y desnaturalizadora de la sexualidad, una pedagogía que apunte más al desarrollo de la curiosidad, la libertad y dar lugar al erotismo en las aulas (bellhooks, 2021). En el espacio discursivo de la educación sexual, Britzman expresa que la posibilidad de abordar la sexualidad como un objeto de conocimiento susceptible de ser curricularizado ha estado siempre entramada con criterios éticos y afectivos anudados no solo a la noción de sexualidad sino también a la de educación.

En el año 2021, la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación junto con el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, presentan el primer postítulo de actualización académica en Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación destinado a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Esta actualización en ESI se propone ampliar y profundizar los conocimientos docentes para fortalecer sus prácticas profesionales respecto de la implementación de la ESI, dando respuesta a los desafíos actuales de modo situado, teniendo en cuenta las diversidades socioculturales, las particularidades locales y las necesidades propias de la diversidad de sujetos e instituciones que conforman el sistema educativo argentino. Esta oferta formativa, es objeto de estudio de la presente tesis doctoral.

Problema de investigación

Transcurridos diecisiete años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina, una serie de estudios dan cuenta de los avances en la institucionalización de la ESI y de los desafíos pendientes para su efectiva implementación en todo el país.

La irrupción de los temas de sexualidad en las instituciones escolares, sumado a la demanda estudiantil en el nivel secundario por el derecho a recibir ESI, moviliza y produce incertidumbre en cantidad de docentes, especialmente cuando carecen de formación pertinente. La enseñanza de la ESI moviliza representaciones construidas acerca de qué y cómo se enseña en la escuela (Morgade G., Báez J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. 2011).

El sector docente se ve impactado por incomodidades y tensiones que, en ocasiones, expresan una dificultad para comprender los marcos y las implicancias que tiene el derecho de estudiantes a recibir ESI en la escuela según establece la legislación vigente. La ESI atraviesa el currículum, el posicionamiento docente, las prácticas de enseñanza, las normas y, en algunas instituciones escolares, organiza la participación estudiantil. En este sentido, las políticas de formación docente continua requieren de un abordaje que atienda su complejidad. Según se expresa en el documento Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2022) el Estado tiene la responsabilidad de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar al sector docente las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral. (p. 50).

Existe una demanda explícita por ofertas de formación docente en servicio, gratuita y de calidad para acceder, no sólo al conocimiento de los lineamientos curriculares de ESI (Res 45/08, Res 340/18 y Res 419/22) sino también, a las estrategias para su transversalización en planificaciones y prácticas de enseñanza. Porque, más allá del aporte que las políticas de formación docente continua buscan promover respecto de la incorporación de contenidos nuevos, resulta clave indagar acerca de si, además de incorporar lo novedoso, se logran cambiar prácticas de enseñanza instaladas en las escuelas secundaria que deben dejar de reproducirse para que la ESI se implemente en clave de derecho.

Profundizar e indagar sobre el problema que plantea el presente proyecto de tesis doctoral resulta relevante para conocer en qué medida las perspectivas de integralidad, transversalidad e interseccionalidad -sobre las que se posiciona la propuesta formativa de la actualización académica en ESI- resultan significativas para lograr incidir en las prácticas de enseñanza de docentes del nivel secundario, con el fin de fortalecer la implementación de la ESI en clave de derecho.

El proyecto se propone indagar y dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué fundamentos político-pedagógicos se diseñó y desarrolló la propuesta de la actualización académica en ESI y cómo se vincula con las perspectivas de integralidad y transversalidad que establece la ley de ESI para su implementación en las instituciones educativas en Argentina?
- ¿Qué tipo de cambios subjetivos expresan haber percibido docentes de escuelas secundarias de la región VII de la provincia de Buenos Aires a partir de la formación recibida?
- ¿Qué incidencia tuvo la formación en ESI en las prácticas de enseñanza de docentes de escuelas secundarias de la región VII de la provincia de Buenos Aires, no sólo en términos

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

de la incorporación de contenidos curriculares nuevos, sino particularmente en relación con la modificación de prácticas previas?

- ¿De qué modo la propuesta de la actualización académica en ESI visibiliza los obstáculos que existen en las escuelas secundarias de la región VII para promover una pedagogía de la sexualidad que sea integral y transversal como lo prescribe la ley de ESI?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, por un lado, se analizará en profundidad la propuesta de formación docente continua: Actualización académica en Educación Sexual Integral implementada en el período 2022 y 2023. Por otro lado, se relevará si la experiencia formativa permitió a docentes reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y, si ello, favoreció la concreción de cambios que aporten a la implementación de la ESI en clave de derecho en escuelas secundarias de la región VII de la provincia de Buenos Aires. Las categorías de integralidad, transversalidad e interseccionalidad articulan ambas unidades de análisis.

Objetivo general

Identificar y analizar la incidencia de una política federal de formación docente continua -la actualización académica en ESI- en las prácticas de enseñanza de docentes del nivel secundario de escuelas de la región VII de la provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Describir los fundamentos político-pedagógicos de la propuesta federal de formación docente continua: Actualización académica en ESI y su vínculo con las perspectivas de integralidad y transversalidad que establece la ley de ESI.
- Indagar y sistematizar los cambios subjetivos que docentes de nivel secundario de escuelas de la región VII del oeste de la provincia de Buenos Aires expresan haber percibido a partir de la experiencia de formación recibida en la actualización académica en ESI.
- Relevar los cambios que la propuesta de actualización académica en ESI promovió en las prácticas de enseñanza de docentes de escuelas secundarias de la región VII de la provincia de Buenos Aires, no sólo respecto de la incorporación de contenidos nuevos, sino particularmente, en relación con la modificación de prácticas pedagógicas previas.
- Indagar si la propuesta de la actualización académica en ESI permitió poner de relieve los obstáculos existentes en las escuelas secundarias para promover una pedagogía de la sexualidad que sea integral y transversal como lo prescribe la ley de ESI.

Metodología

En este apartado se pretende fundamentar la elección de la metodología a implementar, describir las etapas del proceso de investigación, los criterios para la construcción de la muestra e instrumentos de relevamiento de información y la estrategia de análisis de la información relevada.

Se propone una metodología de tipo cualitativa que prevé el relevamiento y análisis de un conjunto de información con el fin de producir conocimiento a partir de la comprensión de los significados de las acciones que diferentes docentes desarrollan en contextos escolares específicos. Este enfoque resulta el más adecuado para conocer en profundidad cuestiones particulares; en este caso, las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias que planifican y desarrollan docentes que acreditaron la actualización académica en ESI (2023). Se considerará su punto de vista porque son quienes transitaron la formación en ESI y toman decisiones cotidianamente en relación con las tareas de enseñanza, en relación directa con las condiciones de los propios contextos en que se encuentran. Por esta razón, la aplicación de técnicas cualitativas no requiere, en este caso particular, de la construcción de una muestra representativa, sino de selección de casos significativos en función del objeto de la investigación y con la finalidad de la construcción de conocimiento.

Se definen dos unidades de análisis, vinculadas entre sí, para conocer los procesos de incidencia de una política de formación docente continua en ESI en las prácticas de enseñanza de docentes del nivel secundario:

- la propuesta de la Actualización académica en ESI en tanto política pública de formación docente continua y federal respecto de fundamentos y prácticas sobre la integralidad, la transversalidad y la interseccionalidad.
- las prácticas de enseñanza de un grupo de docentes en ejercicio en escuelas secundarias de la región VII de la provincia de Buenos Aires que acreditaron la actualización académica en ESI (2022 - 2023) en relación con la manera en que abordan las perspectivas de integralidad, transversalidad e interseccionalidad cuando implementan la ESI.

Para indagar sobre la primera unidad de análisis, se llevará adelante un trabajo descriptivo y analítico sobre la propuesta política pedagógica de formación docente continua en ESI: Actualización académica en Educación Sexual Integral, cohorte 2022-2023. Se realizará una revisión documental mediante lectura descriptiva y analítica sobre las siguientes fuentes secundarias: plan de estudios, programas de cada uno de los 7 módulos de contenidos que la conforman, documentos de trabajo para el acompañamiento tutorial y consignas del trabajo de evaluación final con orientaciones para su calificación. También se incorporará para el trabajo de campo en esta etapa, la lectura y análisis de aquellos documentos que organizaron la implementación y gestión de la primera cohorte: agendas de trabajo semanal para el acompañamiento tutorial en las aulas virtuales y documentos con orientaciones para el seguimiento y evaluación de docentes cursantes. También se analizará una selección de escritos de los foros de actividades en función de los objetivos pedagógicos específicos de la actualización en ESI: contextualización de las prácticas educativas, integralidad y transversalidad de las propuestas.

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

Se realizará un conjunto de entrevistas destinadas a funcionarias/os del Programa Nacional de ESI y del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación cuya participación en las definiciones para la concreción de esta política hayan sido sostenidas en el tiempo con el objetivo de relevar los criterios y fundamentos de las decisiones significativas para el proyecto de investigación. También se entrevistará a integrantes del equipo de gestión académica de la actualización en ESI para profundizar sobre aquella información que se requiriera respecto de los criterios para la toma de decisiones de la gestión del programa, obstáculos y aciertos en relación con los objetivos requeridos por la investigación. También relevar apropiaciones que se hayan identificado en docentes cursantes mediante la evaluación de sus trabajos finales y participación en foro de evaluación final del postítulo respecto de cambios en sus prácticas de enseñanza en relación con la integralidad, transversalidad e interseccionalidad y sobre las dificultades para lograr realizar esos cambios.

Para indagar sobre la segunda unidad de análisis se definirá una muestra de 15 docentes en ejercicio en escuelas secundaria de gestión estatal: 3 docentes de ciencias naturales/biológicas, 3 de ciencias sociales/humanas, 3 de educación física, 3 de educación artística, 3 de ciencias exactas. Las disciplinas escolares seleccionadas están sostenidas en un criterio de variabilidad, ya que se busca analizar la transversalidad de la ESI en la escuela secundaria y la tensión con la fragmentación escolar planteada en el marco teórico.

El grupo de docentes seleccionados, además de tener acreditada la actualización en ESI y dictar las materias antes mencionadas, deberán estar trabajando en escuelas de la región VII de la provincia de Buenos Aires con el objetivo de que las condiciones de contextos sean similares. Para ello se realizarán las solicitudes correspondientes al Ministerio de Educación de la Nación para el acceso a las bases de datos de docentes que acreditaron la actualización académica en ESI y que cumplan con los criterios establecidos. Se realizará una convocatoria de manera abierta para que participen quienes estén interesada/os/es en hacerlo.

El proceso de relevamiento en campo para esta etapa tendrá una duración de cuatro meses. Se solicitará al grupo de docentes convocados su disponibilidad para participar de dos entrevistas individuales, un grupo focal y permitir la observación de una clase. Se realizará una primera entrevista inicial y una al finalizar el trabajo de campo con cada uno/e/a para conocer la valoración que tienen sobre la experiencia de la formación recibida respecto de la pertinencia de contenidos y metodologías para revisar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria y también para saber si percibieron cambios de orden subjetivo durante la experiencia de la formación en ESI recibida. Se les solicitarán planificaciones, trabajos de estudiantes, fotografías y todo el material que pueda otorgar materialidad a las experiencias de enseñanza realizadas. Se considerará la observación de clases en función de criterios a definir a partir de las características del grupo de docentes conformado. También se prevé la realización de un grupo focal con el total de docentes para relevar sus intercambios respecto de los cambios producidos y sus obstáculos. Los instrumentos de relevamiento serán diseñados especialmente para esta investigación.

En síntesis, una unidad de análisis, la propuesta del postítulo de formación en ESI, de escala nacional con la intención de relevar el abordaje integral, transversal e interseccional propuesto. Otra unidad de análisis, las prácticas de enseñanza de docentes que acreditaron el postítulo y ejercen su trabajo docente en escuelas secundarias de la región VII de la

provincia de Buenos Aires. La definición de esta unidad de análisis en un contexto local específico busca construir coherencia metodológica con la hipótesis que pone el énfasis en que el cambio en las prácticas de enseñanza siempre es situado y contextual. La apropiación por parte de docentes sobre la perspectiva interseccional para implementar la ESI requiere de una concreción en un territorio y una comunidad educativa particular. De este modo, ambas unidades de análisis se articulan metodológicamente en el marco de este proyecto de investigación.

La etapa de análisis de las entrevistas supone la previa de desgrabación de la totalidad del material y la sistematización de la información según las categorías priorizadas. Allí se buscará profundizar en:

- la experiencia subjetiva de cada docente en el trayecto de formación y su incidencia en cambios en sus prácticas de enseñanza.
- el vínculo de cada docente con el contenido de la materia que enseña y si éste pudo ser resignificado a partir de la experiencia de formación.
- la identificación y caracterización de cambios en las prácticas de enseñanza en tanto modifican experiencias antecedentes a la formación.

Esta sistematización se complementará con el análisis de otros materiales que brinden las, los y les docentes como planificaciones anuales y de clase, carpetas, fotos, videos, trabajos de estudiantes, etc. Se usará la plataforma Trint para realizar las desgrabaciones y se usará [Atlas.ti](#) para el trabajo de categorización y análisis de la información cualitativa.

Referencias bibliográficas

- Abel, S., Andino, F., Bonatto, V., Nobile, M.; Sardi, V. (2017). Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: GEU. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.907/pm.907.pdf>
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación en Revista de Educación. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata. Año I, N° 1, pp. 141-157. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11/55
- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898111.pdf>
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Barcelona, España. El Roure.
- Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- Boccardi, F. (29 y 30 de octubre de 2009) Las pedagogías de la sexualidad en el mercado de formación docente: Un análisis de dos propuestas de alcance masivo en el campo educativo cordobés. I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev3925/ev3925.pdf

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Boccardi, F. (2018) Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En LopesLouro, G. (comp.) O corpo educado en Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. (pp. 83-112)
- Britzman, D. (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Jiménez, R. (Ed.) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer, Barcelona, Icaría.
- Cobeñas, P. (2016) Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. (Tesis de doctorado) UNLP.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998) Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones. En: AA. VV. Políticas y Sistemas de Formación. Formación de Formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (coords.) Diálogos curriculares entre México y Brasil (p.195-211), Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2020) De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. Perfiles Educativos | vol. XLII, núm. 169 IISUE-UNAM | DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) En: Cuadernos de Educación. Año X, Nro. 10.
- Dvoskin, G. (2015). De eso (no) se habla. Entre lo prohibido y lo impensable de la sexualidad en la educación formal argentina. (Tesis doctoral) Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de Buenos Aires.
- Epstein, D. y Johnson, R., (2000). Sexualidades e institución escolar. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. (2018) El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. Buenos Aires, Argentina UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Faur, E. y Lavari, M. (2021) Cuatro pasos para prevenir la violencia basada en género. Kit de herramientas teóricas y prácticas para escuelas y comunidades. SPOTLIGHT, UNFPA.
- Fernández, A. M. (2009) Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. Revista Nómadas. N° 30. Universidad Central. Colombia.
- Fuentes, S., y Gamba, C. (2021). La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina. Un estado de la cuestión. Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales, 0(15), 345-371. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/4714/5807>
- Gamba, C. (2022). Empezar por casa: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. Revista Espacios en Blanco, 2(32),
- Gatti, B., de Sá Barreto, E., y André, M. (2011). Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte. Brasilia: UNESCO-Brasil e Ministério da Educação.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde una perspectiva de género. Rosario, Argentina: Editorial Homo sapiens.

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- González del Cerro, C. (2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.
- Guzmán, V. (2011). Procesos político-institucionales e igualdad de género. Chile: 1980-2010. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, España.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998): El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Haraway, D. (1995) Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Ciencia, Cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza, Madrid, Cátedra.
- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Traducción de Marta Malo. Capitán Swing
- Jones, D. (2009) ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. Argumentos. Revista de crítica social, n° 11, Octubre, pp. 63-82.
- Kohen, M. Meinardi, E. (2016) Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en educación sexual integral. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Kornblit, A.L y Sustas, S. (Ed.) (2014) La sexualidad va a la escuela. Biblios
- Kornblit, A.L., Sustas, S y Di Leo, P (2014) Género, derechos sexuales, biografía y escuela: articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina. Universidad Estadual de Campinas, Centro de Estudios Educación y sociedad.
- Lavari, M. y Formentini, A. (2019). “Queremos más ESI”. Las demandas estudiantiles interpelan nuestras prácticas docentes. Aula Abierta. Universidad Nacional de Hurlingham: Buenos Aires, Argentina.
- Lavigne, L. (2016). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La “educación sexual integral” en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- LopezLouro, G. (1997) Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista (6ta Edición), Voces, Petrópolis, Brasil.
- LopezLouro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. Descentrada, 3. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina.
- LopesLouro, G. (1999) Pedagogias da sexualidade, en O corpo educado. Pedagogias da sexualidade, Autêntica, Belo Horizonte.
- Maffía, D. y Cabral, M. (2003). Los sexos ¿son o se hacen? En D. Maffía (Ed.), Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero. Buenos Aires: Feminaria. Disponible en http://dianamaffia.com.ar/archivos/sexualidades_migrantes.pdf.
- Marina, M. (2012). La educación sexual como política de Estado, en E. Faur. El desafío de la educación sexual. La Plata: UNIPE.
- Meinardi, E. (2008) Educación para la Salud Sexual en la Formación de profesores. En Género y Educación Sexual en las Escuelas.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2018). Aprender 2017. Informe de resultados. Secundaria Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020) Evaluación de la educación secundaria en Argentina Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008) Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción, en Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.), Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia, Paidós, Buenos Aires.
- Morgade, G. (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires, Argentina: La Crujía
- Morgade G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (coord.) Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Morgade, G. (2011a) Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios. Proyecto UBACyT.
- Noceti, S. (2021) Entre las convicciones y las posibilidades. Prácticas de inclusión y condiciones para la innovación en escuelas secundarias de Hurlingham, Pcia. de Buenos Aires. (Tesis de maestría) FLACSO, Ciudad de Buenos Aires.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Educación integral en sexualidad y currículo en Latinoamérica y el Caribe. Revisión documental de la inclusión de la educación integral en sexualidad (EIS) en los programas educativos oficiales con miras al cumplimiento de los compromisos del Consenso de Montevideo, documento de trabajo. Santiago de Chile, UNESCO.
- Patton, M. (1990): Analysis, Interpretation and Reporting, en *Qualitative evaluation and research methods*, Parte III, Londres, Sage.
- Pecheny, M. (2008). Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona.
- Rockwell, E. (2021) El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos: Dilemas entre el currículo y la inclusión. / Cuadernos de Educación. Año XIX N° 19 E. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34129/34581>
- Romero, G. (2017). Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad. Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata. (Tesis de Maestría). IDAES, UNSAM.
- Salgueiro, A. M. (1998). Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Sardi, V. (comp.) (2017) Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>.
- Segato, R. (2013) La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Prometeo, Buenos Aires.
- Serra, M.S (2011). La pedagogía como efecto de pensamiento. En Hillert F. Ameijeiras M. y Graziano N. (comp) La mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Siede, I. (1998). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.
- TentiFanfani, E. (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 99. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa.
- Tiramonti, G. [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tomasini, M. (2019) *La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural*. Universidad Siglo XXI.
- Torres, G (2018) *Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual*. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente.
- Vaillant, D. (2016) *La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan*, en Simon Schwartzman, Cristián Cox (eds), *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*. Uqbar Editores, Santiago, 2009.
- Vezub, L. (2005). *El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires*. Espacios en Blanco, Revista de Educación, N° 15
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Zemaitis, S. (2014) *El campo de estudio sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil en Argentina: revisiones y notas para un estado del arte*, en *Actas del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE)*. Ponencia. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación (IICE).
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata.

Enseñanza de geografía en la escuela secundaria. El caso de los docentes noveles formados en el Diseño Curricular vigente entre los años 1999-2022.

Vanesa Depaoli

 vanesadepaoli@gmail.com

Tema

El proyecto se centra en las estrategias de enseñanza en geografía de docentes noveles egresados del diseño curricular (Resolución 13259/99 25/03 4664/03).

Problema de investigación

A partir de la década de 1990 con la sanción de la Ley N.º 24.195, llamada Ley Federal de Educación se inaugura un periodo de reforma. Otras de las leyes que acompañaron la reforma fueron: la Ley de Transferencias (1991), la Ley de Educación Superior (1995) y normativa de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.)

La reforma definió los contenidos prioritarios que el Ministerio de Educación Nacional consideraban que debían ser abordados por todo el territorio, los denominados Contenidos Básicos Curriculares (CBC), que luego cada jurisdicción debería tomar para elaborar su propio Diseño Curricular (DC). Según La Rosa Santos (2009) los documentos aclaraban expresamente que los CBC no constituían propiamente un diseño curricular sino simplemente conformaban un listado de contenidos a ser tenidos en cuenta por las jurisdicciones a la hora de elaborar sus diseños educativos, e indican solamente el Nivel Educativo en el que debían desarrollarse. De esta manera, se materializaba el discurso oficial que aseguraba que el nuevo currículum sería flexible y abierto a las necesidades y particularidades de cada provincia, al mismo tiempo que se continuaba con la política de descentralización educativa, en este caso a nivel curricular. El currículo terminó siendo muy flexible y abierto, pero también muy permeable a las presiones. En el caso de la geografía, de la iglesia católica y de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, con visiones muy tradicionalistas.

El Diseño Curricular que elaboró la provincia de Buenos Aires en geografía resolución 13259/99 25/03 4664/03 otorgaba el título de profesor en geografía en el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal. Para Álvarez (2017) el mayor aporte de la reforma fue colocar a la geografía dentro del campo de estudio de las ciencias sociales. Debate álgido en el sector, que en el ámbito universitario se había saldado, pero en la disciplina escolar no reunía consenso.

La reforma escolar concibe a la formación docente como una llave que operacionaliza la implementación de la Ley Federal de Educación sobre todo lo ligado a la nuestra estructura el sistema educativo y la reforma escolar propuesta. Para Musuraca y Menghini:

La formación docente acompañó la reforma, de manera de Vagón de cola. Dado que primero se definió la estructura del sistema, se elaboraron los contenidos básicos para la enseñanza, y luego sobre esa base se adoptaron medidas orientadas a formar los docentes necesarios para responder a sus requerimientos (Musuraca y Menghini, 2010, p.3).

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 comienza un nuevo periodo de reforma educativa, con el objetivo de lograr desde la perspectiva de derecho mayor inclusión y calidad educativa extendiendo la obligatoriedad en el nivel secundario, derogando la Ley Federal. Con la sanción de la LEN se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) con el objetivo de articular políticas para la formación inicial y continua y para centralizar las decisiones jurisdiccionales, aunque no es el responsable del dictado de carreras de formación inicial. Se compone de diversas áreas y líneas de trabajo con programas orientados a la construcción de acuerdo y desarrollo de proyectos (Misuraca y Menghini 2010:5) La creación del INFOD, viene a reparar una política de descentralización, intentando lograr cohesión en la Formación Docente Inicial nacional.

La provincia de Buenos Aires modificó los diseños de los niveles inicial, primario y secundario. Sin embargo, los diseños curriculares de la formación docente inicial no acompañaron en paralelo el cambio. El profesorado de Educación Física, Inicial, Primaria y Especial se modificó en el 2007, el profesorado de Matemática y de Prácticas del Lenguaje del año 2017 y el profesorado de inglés 2018. El resto de las carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales y naturales tuvieron por veintidós años un Diseño Curricular de 1999. En el 2009 cambió la denominación del título, ya que la EGB y el Polimodal ya no existían. Recién, en el año 2023 se derogó y se comenzó a implementar el nuevo Diseño en el primer año de la carrera. Los estudiantes del segundo al cuarto año de la carrera, continúan con el plan de estudio anterior.

De acuerdo a la situación planteada, me interesa indagar cómo los docentes egresados noveles interpretan el Diseño Curricular del Nivel Secundario en el espacio geográfico habiendo sido formados en un diseño curricular disímil.

La pregunta principal que guía nuestro trabajo es ¿Cómo son las estrategias de enseñanza en geografía de docentes noveles formados en el diseño curricular (Resolución 13259/99 25/03 4664/03) en relación con el conflicto en el espacio geográfico?

Objetivos General

Analizar y describir las estrategias de enseñanza en geografía en la Escuela Secundaria de la Provincia de docentes noveles egresados del diseño curricular (Resolución 13259/99 25/03 4664/03) en relación con el conflicto en el espacio geográfico.

Objetivos Específicos

Identificar los criterios pedagógicos que guían la práctica de enseñanza docente del docente novel.

Determinar la postura epistemológica de los docentes noveles en su praxis docente.

Conocer los métodos y estrategias que utilizan los docentes noveles para abordar el conflicto en el espacio geográfico.

Conocer los conceptos estructurantes que utilizan los docentes noveles en la enseñanza de la geografía.

Antecedentes de la investigación

Las investigaciones y artículos que se presentan aquí parten de la indagación sobre la formación docente inicial en relación con el currículum y las estrategias de enseñanza. Los antecedentes se organizan en torno a la formación docente inicial: general, entendida como todas aquellas carreras que no comprenden las ciencias sociales, se incluyen la formación para el nivel inicial y primario, en ciencias sociales, se incluyen las investigaciones que abarcan las carreras del área y en geografía. De esta forma, abordamos lo general, haciendo hincapié en lo particular.

En línea con la Formación Docente inicial general, nos encontramos con la investigación de Terigi (2010) encargada por el INFOD, que busca mejorar la educación secundaria para dar cumplimiento al marco normativo actual, desde la perspectiva de derecho y los aportes que la formación de profesores contribuiría al respecto. En este sentido, Terigi (2010) observa la necesidad de un cambio curricular para incorporar al DC de la formación inicial. Además, reconoce otras áreas de vacancia como ausencias específicas en una formación disciplinar que disfruta de alto reconocimiento; fuertes críticas a la formación didáctica; conocimiento de los adolescentes; conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo de profesores y, las tecnologías de la información y la comunicación (Terigi, 2011: 15).

Asimismo, la investigación de Scoones (2009: 2) se localiza en el IEST 004 de la provincia de Mendoza. En este trabajo se analiza el nuevo diseño curricular surgido de la normativa nacional a partir del 2006 y los dilemas que se presentan frente a la necesidad de resolver los problemas a nivel de desarrollo curricular, la formación docente continua y la tensión existente entre la formación disciplinar y pedagógico-didáctica, así como el lugar de la teoría y la práctica en la formación docente. Las provincias a partir de la Ley de Transferencias, dictan sus propios Diseño Curricular. A través de esta investigación se observa una divergencia en la provincia de Buenos Aires.

En la misma línea, Morrelli y Itube (2018: 51) analizan en su artículo el modo en que las políticas curriculares nacionales que se desarrollaron durante el periodo 2006-2015, a partir de relaciones políticas de federalización, recuperaron la agenda de la formación docente desde una estrategia de control centralizado. Esta se instrumentó a partir de la creación del INFOD, a través del cual se originó una importante cantidad de normativa y se introdujeron nuevas definiciones en las políticas curriculares. Las autoras trabajan el estudio de casos de la provincia de Santa Fe, sin hacer una distinción en el currículum de los niveles o las carreras.

El enfoque de las autoras Morais y Barcia que en la III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 26, 27 y 28 de septiembre de 2012 presentaron su trabajo de investigación. Un análisis documental comparativo de las prescripciones para el Área de Ciencias Naturales de los dos últimos Diseños Curriculares para la Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires. Con el objetivo de desentramar

los cambios en la lógica de los textos curriculares y sus implicaciones para la formación de maestros. El análisis de la estructura curricular desde las áreas de conocimiento y la lógica clasificatoria en ambos planes, permitió advertir las continuidades, rupturas, tensiones y las prácticas emergentes que implicó la reconversión de la asignatura “Ciencias Naturales y su Enseñanza” en “Didáctica de las Ciencias Naturales”, correspondientes a los Diseños de Formación Docente de 1999 y 2007, respectivamente.

Por último, Boulan (2021) realizó la investigación doctoral desarrollada entre 2015 y 2019, en la que se analizó el proceso de reformulación curricular para la formación de profesores del Nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires. El autor afirma que el currículum es comprendido como práctica discursiva, que procura configurar identidades. Es posible observar resistencias docentes, durante el proceso de desarrollo curricular entre los años 2004 y 2007, que implicó un proceso de negociación permanente entre la interpelación oficial y los sujetos destinatarios de dicha política (Boulan, 2021, p. 4). Este trabajo permite inferir las posibles implicancias de los sujetos de la determinación curricular.

Los siguientes antecedentes se agrupan en torno a la formación docente inicial en las ciencias sociales. Nos encontramos con los aportes de Merel. El autor interpela el Diseño Curricular para la Educación Secundaria en Historia de CABA y el Diseño Curricular de la carrera en el Instituto Joaquín V. González. En cuanto al entretendido de los Diseños Curriculares, la Formación Docente y la Enseñanza de la Historia, el autor sostiene que, deben contemplar la necesidad de aunar un lenguaje que permita comprender el escenario de la práctica docente (2019: 10). El desafío en este umbral de reformas es poder articular un criterio común en el armado de los pilares que sostienen la vinculación entre Diseños Curriculares y Formación Docente. Ambos coinciden en los “objetivos críticos”, pero, también se están alejando de las posibilidades propias que ofrece la especificidad de la Enseñanza de la Historia.

Asimismo, Pérez y Salomón (2019) basan su investigación en la visión ontoepistemológica de la Praxis Docente en la Enseñanza de la Historia en el subsistema de educación media general del sistema educativo venezolano. Observan los contenidos programáticos de la asignatura Historia de Venezuela, praxis docente en la enseñanza de la historia. Esta investigación contribuye en la problematización de nuestro tema.

En línea con la formación inicial de la carrera de geografía, nos encontramos con el trabajo de Álvarez (2017) que relata los cambios curriculares y el proceso de elaboración del diseño en el Nivel Secundario para el espacio curricular de geografía. Este autor elaboró el Diseño Preliminar de la carrera profesorado de Geografía que durante el gobierno de Daniel Scioli no se aprobó. Hollman (2007) analiza la transformación curricular iniciada en los años noventa en Argentina que marca un período de cuestionamiento de los contenidos de la Geografía escolar y de su continuidad como un espacio curricular autónomo. En este contexto, se evidencian divergencias y conflictos en la definición de lo que debe ser considerado como “verdadera geografía”, en una disciplina escolar que hasta entonces articuló una trama de contenidos y prácticas con la finalidad de conformar una identidad nacional. Este proceso re-posiciona a los profesores que la enseñan y desafía sus identidades profesionales, discursos y prácticas.

En el XI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (Huelva, España, 11 al 14 de abril de 2000) los autores Candreva, Adriani, Papalardo, Zappettini, Cosentino, presentaron la investigación llevada a cabo por la Universidad Nacional de La Plata.

Se centraba en analizar dónde y cómo se forman los docentes que enseñan Geografía en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires en el contexto de la implementación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Las conclusiones que presentan están destinadas a dar cuenta de algunos aspectos del proceso de reforma organizacional y curricular emprendido por la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente en su jurisdicción, en relación con los contenidos disciplinares para la formación de profesores de Geografía y de la incidencia que estas modificaciones puedan tener sobre las prácticas de la enseñanza de la disciplina. Zenobi (2014) elabora un artículo que parte de su experiencia elaborando materiales de apoyo para los profesores de Geografía en el marco de un proceso de cambio curricular en el nivel medio, durante los años 2005 a 2009 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El aporte de su artículo, a nuestra investigación, radica en ejemplificar el caso de CABA en el cambio curricular.

De igual modo, Fernández Caso (2007) en su tesis explora las condiciones del cambio curricular a partir de la identificación, análisis e interpretación de las concepciones y prácticas vinculadas con la innovación de un grupo de profesores de secundaria con formación inicial, que participaron de la capacitación en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) de la Ciudad de Buenos Aires. El estudio se ocupa de validar la hipótesis que la innovación curricular excede las cuestiones estrictamente metodológicas de la enseñanza, camino usualmente postulado como más eficaz, siendo el escenario de la concepción y organización del conocimiento una pieza clave para incentivar la renovación. En otra investigación, Fernández Casó (2008) sobre la didáctica en la que se exploran las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Dado que se centra en los procesos de transformación curricular, abarca aspectos referidos a los enfoques y criterios para la selección de contenidos y al trabajo de aula. Para ello, analiza e interpreta las concepciones y las prácticas de un grupo de docentes de escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires que participó de acciones de formación continua destinadas a la actualización curricular en geografía. Fernández Caso y Gurevich (2014) realizan un estudio en relación a la problematización de la enseñanza de la geografía y el currículum. A partir de los resultados, han observado que las condiciones del cambio dan cuenta del peso de los paradigmas pedagógicos adquiridos en la formación inicial. Reconocen que el trasfondo de permanencia presente en la epistemología práctica de los docentes permite una mirada y una valoración más ajustada acerca de los alcances de las innovaciones que van operándose en el currículum. Este trabajo, se asemeja a nuestro tema. Pero no vincula la formación docente inicial a la problematización.

Estas investigaciones, por un lado, orientan y guían nuestro trabajo y permiten observar áreas de vacancia en relación con el análisis del marco normativo y la articulación con el Diseño Curricular. Por otro lado, marcan dificultades en las prácticas pedagógicas en relación con la geografía. En estos antecedentes observamos que no se analiza la relación con la Formación Docente Inicial y la problematización del espacio geográfico de los docentes noveles. Se mencionan áreas de vacancia en el currículum, pero no las implicancias en las praxis docentes.

Marco Teórico

De acuerdo al nuestro problema definiremos conceptos como: currículum, paradigma, espacio geográfico y estrategia de enseñanza.

El primer concepto estructurante de nuestro trabajo es el currículum. Este es un concepto con variadas definiciones que etimológicamente alude a un camino a seguir. No hay una sola definición de currículum. El campo de los estudios del currículo comenzó a desarrollarse en el mundo anglosajón en el siglo XIX. Desde entonces se produjo un notable crecimiento de la investigación en la que es posible identificar diversas perspectivas de estudio del currículo escolar.

Algunos trabajos procuraron explicar “qué es” un currículo según sus diversas perspectivas: contenidos de la educación (Taylor y Richards, 1979); suma total del contenido educativo (Engler, 1970); secuencia de unidades de aprendizaje (Gagné, 1975); estructura significativa de conocimiento escolar (Ausubel, 1976). Desde una perspectiva administrativa y técnica centrada en modelos, otros autores propusieron describir “cómo” se elabora un currículo: planes para un programa educativo (Tyler, 1949); planeación por objetivos (Bloom, 1956; Taba, 1962); programa educativo (Beauchamp, 1972); programación por competencias (OCDE, 2002). Finalmente, desde diversos enfoques sociológicos, históricos y políticos, otras investigaciones intentaron analizar la función social, cultural y política del currículo escolar interrogando el “para qué”: currículo como reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1970); currículo como ideología (Apple, 1979; Giroux, 1983); currículo como dispositivo de poder y control (Bernstein, 1988); currículum oculto (Jackson, 1990); currículo como producción histórica (Goodson, 1990; Chervel, 1991); currículo como selección cultural (Lundgren, 1992), currículo como desarrollo cognitivo (Coll, 1992); currículo como crítica posmoderna (De Alba, 1995; Da Silva, 2001); Pinar currículum como conversación y diálogo político (2011) currículo como lugar (Pinar, 2014).

La teoría curricular viene sosteniendo desde los años setenta que el currículo se dirime en una arena de batalla en la que intervienen actores pertenecientes a diversos ámbitos ideológicos, académicos, profesionales, políticos, religiosos y étnicos, perfilándose desde entonces como “una institución de carácter público sometida a escrutinio y debate desde distintos grupos de interés” (Fumagalli, 2008: 3) En este sentido, Dussel sostiene que el currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela (Dussel, 2007, p. 3, citado en Fumagalli, 2008, p. 9).

Asimismo, Westbury (1978) señaló que el currículo sólo encuentra su significado en la enseñanza. Lawrence Stenhouse (1981) consideró que el currículo comprendía no sólo los propósitos que guían la acción sino la acción misma y consideró fundamental que el estudio del currículo se interese por la relación entre sus dos acepciones, como intención y como realidad, concibiendo al currículo como un proceso. Clandenin y Cornelly (1992) sostuvieron que el currículo es determinado y determina la vida de la escuela y que lo esencial para mejorar las prescripciones curriculares es comprender cómo es vivido, creado y traducido interactivamente en las aulas. Recientemente, Fumagalli (2008) advirtió sobre el valor de la prescripción curricular en nuestros tiempos, esto es, la importancia del currículo como norma pública. Esta autora destaca que, junto con la construcción de “lo común” que todo diseño supone, el proceso de elaboración de la norma curricular se inscribe en un acto político

y que el producto de dicho proceso político, esto es, el diseño curricular, se constituye, por tanto, en una producción pública que convierte al currículum en la dimensión pública de la escolaridad. En este sentido, consideramos que el Diseño Curricular, es un horizonte que marca las distintas concepciones sobre educación que los gobiernos quieren plasmar. El contexto histórico, donde cada diseño es elaborado marca una impronta.

En América Latina, los aportes de Díaz Barriga (2003) contribuyen a señalar con respecto al llamado currículum técnico es que es a-histórico, es decir que hace presencia un diseño de programa como “puesto allí” sin que previamente se haya reconocido o pensado en el contexto histórico de procesos y dinámicas de desarrollo dentro de las instituciones. Olivos, Tiburcio (2017) asegura que “el currículum es un campo de batalla, una arena política en la que distintos grupos se enfrentan en una lucha” (Tiburcio, 2017, p. 2). Esta definición, pone en escenario los debates y las tensiones en la construcción de los Diseños Curriculares y coincide con la visión de De Alba. Esta autora es tomada como referente en el marco general de los Diseños Curriculares del 2007, sosteniendo además una concepción que agrega una síntesis de elementos culturales (De Alba 1995, p. 5). Estos dos autores abordan el concepto desde una perspectiva sociológica y es la definición que utilizaremos en este trabajo.

Asimismo, Santiváñez Lima definió al currículum como un sistema, un conjunto de elementos o unidades interrelacionadas que, a su vez, interactúan a través de distintos procesos para lograr un objetivo común como es la formación integral del educando. Al nuestro concepto nodal Casanova (2012, p.5) le añade un nuevo eje, la calidad educativa. Para la autora se debe lograr la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad en un contexto dado. Considera un principio básico de cualquier mejora de la calidad educativa, pase por una traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica. Morelli (2017) se centra en el currículum universitario particular de la Universidad Nacional de Rosario, contemplando las teorías de Pinar y De Alba. Recupera la relación entre currículum y sociedad como un vínculo en el que se encuentra encuadrado el problema de los saberes en la educación superior, siguiendo la dimensión cultural del currículum.

En la misma línea, el currículum en los documentos, es entendido desde el punto de vista cultural, de acuerdo a los postulados de Tadeu da Silva (1999) que lo define como el camino por el que el conocimiento forja nuestra identidad. No es una cuestión banal, y menos todavía puramente técnica. Es una cuestión política, sometida a los intereses distintos y enfrentados de culturas y grupos sociales. La autora Alicia de Alba aporta el concepto de determinación curricular como espacio de lucha política y define los sujetos de la determinación curricular como aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular. En nuestro trabajo, en relación a los postulados de De Alba, los sujetos o los lugares de la determinación parte del nivel central que se expresan, a través de la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Superior y los ISFD terciarios coordinados por el INFD a nivel nacional y regulados por el CFE dependientes de jurisdicciones provinciales. Estos organismos son los que defienden la política curricular y la traducen en diferentes normativas prescritas. Los sujetos de la sobredeterminación son aquellos que traducen lo escrito y lo ponen en práctica. En el caso de nuestra investigación: los ISFD aportando lo situado, los docentes noveles y los docentes co formadores. La conceptualización que realiza

De Alba, será tomada en nuestra investigación para indagar las modificación o adaptación que los sujetos de la determinación curricular realizan al Diseño, ya que coincidimos con la autora que los sujetos que aplican el currículum lo reinterpretan.

De igual modo, Terigi (2018) aporta una característica al currículum denominada lo común. La autora sostiene que todos los estudiantes aprenden con un mismo currículum, sin tener en cuenta sus clases sociales, pautas culturales o marcas identitarias (Da Silva, 1999). En este sentido, se asocia su postulado al concepto de “Justicia Curricular” de Connel (2006). Connel propone una serie de criterios que debe tener el currículum: que incluya el género, la pobreza, la educación multicultural. Estas características que mencionan los autores, no permiten comparar conceptualmente los Diseños Curriculares del Nivel Superior y del Nivel Secundario observando divergencias o convergencia y su posible relación con las prácticas docentes.

El segundo concepto que incluiremos en nuestro marco teórico es el de “paradigma”. Kuhn, es el filósofo que más ha desarrollado el concepto. Extrajo de Darwin la teoría de la evolución y la traspuso a la ciencia, sometiendo las ideas provenientes de las Ciencias Naturales a todos los campos de estudio. Sosteniendo que el progreso en la ciencia se corresponde con un periodo revolucionario en cuyas etapas sucesivas se caracterizan por una comprensión, más detallada y refinada de la naturaleza (Kuhn, 1996, pp. 172-173). Poco a poco un sistema teórico adquiere aceptación general, dando lugar a la idea de “paradigma”, que representa la teoría general o conjunto de ideas aprobadas y sostenidas por una generación. El paso de un paradigma a otro Kuhn lo denomina revolución. Popper sostiene criterios para el rechazo del paradigma (Lakatos, 1970; Blaug, 1976). Esencialmente, pone el acento en la importancia de los procedimientos metodológicos, como el único criterio válido en la ciencia, especialmente los criterios empleados para el rechazo de las predicciones más que los utilizados para su confirmación; mientras que los argumentos de Kuhn se refieren más bien a los cambios de actitudes y de valores de los grupos adherentes al paradigma, los cuales no tienen necesariamente que derivarse de ninguna demostración de error en términos científicos.

En geografía, fueron utilizadas las ideas de Kuhn como clave tanto para entender la estructura formal de la investigación, como para la interpretación de los cambios en la historia de la ciencia, fue por primera vez explícitamente introducido en la geografía por Haggett y Chorley (1967). Ellos definieron los paradigmas de forma operacional como patrones estables de la actividad científica, para formular un paradigma basado en modelos propios de la geografía. Posteriormente Harvey (1968, pp. 16-18), utiliza la idea de paradigma como un marco teórico. La idea de paradigma ha sido empleada de muy diferentes formas. Berry (1973), propuso un nuevo paradigma para la geografía comprometida en la acción y el cambio, y Berry (1978) ha discutido la historia del determinismo ambiental en términos de paradigma. Meyer (1973) y Herbert y Johnston (1978) aplican la idea al análisis local urbano. Garrison (1979) alude a la vez en un mismo trabajo a los paradigmas casuales y a los paradigmas para el estudio científico de las áreas urbanas, del transporte y de la región. El concepto de paradigma en geografía, también estuvo ligado a teorías que transformaron la disciplina a una ciencias moderno como: la teoría de la deriva continental y las placas tectónicas de Alfred Wegener (Frankel, 1978; Kitts, 1974; Hallam, 1973; Moffatt, 1977; Vine, 1977), la geomorfología de Davis, se interpreta a menudo como el establecimiento de un

paradigma para el análisis histórico de las formas orográficas (Chorley, 1965), y la ruptura que planteó Haggett (1965), entre un viejo modo de estudio clasificatorio y descriptivo y un nuevo estilo analítico y cuantitativo.

En el debate sobre el concepto se suman los aportes de Milton Santos (1990, p. 66) que parte de la pregunta ¿paradigma o método? al referirse a la geografía cuantitativa que algunos autores como Taylor (1976) o Burton (1963) han considerado una perspectiva revolucionaria. Cuestiona si el cambio de instrumentos, sin mucho cambio teórico es suficiente para hablar de paradigma. Al referirse a la geografía de la percepción y del comportamiento utiliza el término enfoque como una nueva forma de interpretación del funcionamiento del espacio y su organización (Milton Santos, 1990, p. 83). Rojas Salazar (2006, p. 150) resume el término corrientes epistemológicas para referirse al: Determinismo, Posibilismo y Positivismo, enfoque: Historicista, Geografía Descriptiva, Paisajismo, de la percepción. Cuantitativa, Radical, Sistémica, Ecológica y tendencias en geografía a: posiciones teóricas a posiciones humanísticas, transdisciplinaridad, de la utopía ecológica a la economía ambiental, entre la globalización y la fragmentación espacial. González y De León (2018, p. 5) incluyen, además de las ya mencionadas, dentro del término corrientes a: Geografía Regional, Geografía Cultural, Geografía Humanística, Geografía Regional Neopositivista, Ciencia Regional, Geografía Cuantitativa, Geografía Radical, Geografía Estructuralista, Geografía Realista, Geografía Feminista, Geografía Postmoderna. Es así que el término paradigma en geografía suscita más debates que consensos. En el Diseño Curricular del Nivel Secundaria para la materia proyecto de investigación en geografía, se utiliza el término paradigma y corrientes geográficas de forma indistinta (2012:98). Mientras que el Diseño Curricular del profesorado de geografía utiliza el término enfoques (1999:22).

En nuestra investigación este concepto, será utilizado relacionado a las escuelas geográficas que hicieron su aparición en la historia epistemológica de la disciplina, desde paradigmas descriptivos hasta el crítico. Cada uno de ellos ha otorgado nuevas teorías y modelos de explicación a la realidad social, incluso han cuestionado el objeto de estudio de la geografía. Estos debates y avances en la disciplina deben pertenecer al corpus de los saberes específicos que los estudiantes de la formación necesitan adquirir para posicionarse dentro de ellos y aplicar el Diseño Curricular del nivel secundario.

Cada paradigma ha conceptualizado de modo distinto el concepto espacio geográfico. A su vez, este término tiene una gran importancia para la geografía, ya que es su objeto de estudio. El primer enfoque, los geógrafos que tuvieron una marcada inclinación por la naturaleza o factores físicos y tratan de explicar que el paisaje o conjunto observado es producto de una interacción de los elementos físicos como el relieve, la geomorfología, el clima, el suelo y la vegetación. En el segundo enfoque, el geógrafo considera como fundamental al individuo y a la sociedad que transforma, vive y construye el espacio.

El tercer concepto estructurante, espacio geográfico es utilizado por Dauphiné (2004) que lo conceptualiza como una abstracción construida por los geógrafos a partir de ciertas características del espacio terrestre. En esta misma línea, el espacio también cumple la función de ser un marco de análisis (Carter, 2011). Otra definición señala que el espacio geográfico es el soporte de la vida y de las actividades humanas (Raffestin & Barampama, 2004), y que los elementos naturales y sociales tienen una localización sobre este espacio (Morrill, 2015). Pillet Capdepón (2004) plantea que es necesario un marco teórico de referencia para

analizar esta noción como objeto de estudio. Estos marcos teóricos se relacionan con modelos científicos cuyos enfoques han ido variando en la ciencia geográfica durante el siglo XX, desde la geografía determinista hasta la geografía radical (Riffo Rosas, 2010). Haggett (1994) indica que el espacio geográfico es una extensión o área de la superficie terrestre, de tipo multidimensional y depende del contexto para ser analizado. El mismo autor señala que este espacio contiene tres elementos de análisis: objetos, eventos e interacciones. Entonces el espacio geográfico se entiende como un contenedor de fenómenos (naturales, sociales, socio naturales o ambientales), el que comprende objetos y también sujetos.

En esta investigación se conceptualiza el espacio geográfico desde el paradigma crítico. Santos (1994), exponente de este paradigma, el espacio adquiere contenido a partir del reconocimiento de los vínculos entre el individuo y la sociedad; parte de la idea de que es en el espacio donde confluyen relaciones de carácter funcional, de interdependencia, de selección, de reproducción, de sustitución o de cambio, cuya actuación se refleja en diferentes escalas, niveles y tiempos. En este sentido, la dinámica socioterritorial está funcionalmente ligada a los cambios propios del espacio, es decir, a las manifestaciones, procesos y articulaciones, de los sistemas sociales. El espacio se recrea dinámica y permanentemente en convivencias trascendentes y efímeras, cuyas formas, contenidos, reglas, funcionamientos, dirección y capacidad se sostienen bajo procesos socio-espaciales en movimiento donde las posibilidades de permanencia dependen de las potencialidades y capacidad para sostener procesos locales y globales, según su propia funcionalidad y dialéctica. Más adelante, Santos (1990) reconoce que el espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia. Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y, por otro, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes. Así, el espacio se encuentra en una dinámica de transformación constante (Santos, 1990, p. 55). Santos nos invita a reflexionar sobre la estructura de las interrelaciones en el espacio geográfico, en el que se sostienen nuevas formas de conflictos, movimientos y decisiones, lo que da pauta a constituir una forma de defensa o resistencia, pero al mismo tiempo una forma de incorporación o no segregación (Hernández Diego, 2001, p. 8).

El concepto territorio no será considerado, ya que el término está más ligado a la cuestión política estatal. Mientras que el espacio geográfico abarca una profundización mayor y múltiples relaciones.

En cuanto al concepto estrategias de enseñanza adherimos a la definición de Anijovich y Mora (2012) que sostiene “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2012, p. 23).

Hipótesis

Las estrategias de enseñanza de docentes egresados del diseño curricular (Resolución 13259/99 25/03 4664/03), reproducen los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la geografía escolar

Justificación

Existe un área de vacancia en el análisis del Currículum en la Formación Docente Inicial y su alcance en el Nivel Secundario. Por lo que la presente tesis, aporta un análisis teórico que permite profundizar el debate sobre la Formación Docente Inicial y los requerimientos para el Nivel Secundario, desde la articulación de ambos niveles.

Estrategia metodológica

Esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa, donde tomaremos el Paradigma Interpretativo Etnográfico, que implica estudiar el tema desde la perspectiva de los actores, tratando de comprender el marco de referencia de quien actúa. Esta metodología permite realizar una descripción lo más detallada posible de lo que ha acontecido en los escenarios, en nuestro caso el aula y la institución educativa. Los datos construidos nos permiten formar marcos de interpretación que pueden explicar las relaciones de intersubjetividad entre los distintos actores, la comprensión de lo que se piensa, vive y se construye dentro de contextos, espacios y tiempos específicos en que se desarrolla la praxis docente de los egresados noveles. Molina (1993, p. 14) al referirse al paradigma explica que el investigador “interpretativo empieza con el individuo y trata de entender las interpretaciones de su mundo. La teoría es emergente y debe elevarse desde situaciones particulares (...) El investigador trabaja directamente con la experiencia y el entendimiento para edificar su teoría sobre ellos.” Bogdan y Taylor (1984, p. 20) al referirse a esta modalidad sostiene que “es un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas [...] de las personas sometidas a la investigación.” La recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello posee una base preponderantemente individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa e ideográfica (Bisquerra, 1989).

Para delimitar nuestra problemática partimos de los conceptos y criterios sugeridos por Guber (2004). En primer lugar, delimitamos nuestro análisis de estudio entendido como el territorio o la institución donde se encuentra el grupo. De acuerdo a los criterios propuestos por la autora, principalmente la accesibilidad, seleccionamos los distritos de Hurlingham, Morón y Tres de Febrero. En cuanto a la institución, trabajaremos sobre los egresados recibidos en los ISFD N°34 y N°45 que poseen la carrera del profesorado de Geografía y han implementado el Diseño Curricular Geografía (Resolución 13259/99 25/03 4664/03). Estos Institutos de formación docente son los únicos que dictan la carrera en la región 7 y 8 de la

Provincia de Buenos Aires, convirtiéndose en instituciones con un área de influencia territorial extensa en el conurbano bonaerense.

En nuestro marco teórico definimos la unidad de análisis utilizando la categoría docente noveles que incluyen docentes egresados de la carrera que dicten la materia geografía en el 2° a 5° año del nivel secundario de los institutos mencionados. Entendemos como egresado novel aquel que cumple los siguientes requisitos: haber egresado en un plazo no mayor a cinco años y tener experiencia en docencia menor a cinco años. Los docentes noveles que formen parte de nuestra muestra no deben poseer otro título proveniente de una carrera universitaria, de formación docente o tecnicatura previa y/o posterior al plazo de cinco años, ya que, consideramos que la introducción de esta variable podría afectar los datos de la muestra. Por los criterios de selección para determinar los sujetos de análisis, trabajaremos con una muestra no probabilística significativa de entre cinco docentes noveles por institución.

Las técnicas que se utilizarán para recolectar datos en relación con los objetivos propuestos son: entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis de fuentes primarias.

Se organiza el trabajo de campo en etapas. En la primera etapa, se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes noveles que cumplan con los criterios mencionados. Se recolectarán datos en relación con el objetivo: Identificar los criterios pedagógicos que guían la práctica de enseñanza docente del docente novel y determinar la postura epistemológica de los docentes noveles en su praxis docente. Estos objetivos serán nuevamente indagados en el trabajo de campo etapa II, mediante la técnica de observación participante. Utilizando de esta manera dos técnicas como los mismos objetivos

La entrevista estará orientada a la perspectiva biográfica. Esta técnica aporta una riqueza vivencial derivada de las diversas experiencias que a lo largo de su trayectoria han conformado su personalidad y subrayado su estilo o modo peculiar de desempeñar la docencia. Suscribimos esta técnica a la formación recibida en el Instituto de Formación Docente y los inicios de su carrera haciendo hincapié en: el ingreso al sistema educativo, idearios y perspectivas, experiencias, elecciones, etc.

La segunda etapa del trabajo de campo consiste en realizar observaciones participativas a los docentes noveles intercalando entrevistas semi estructuradas de acuerdo a los datos obtenidos. Se opta por la observación participante, ya que esta técnica permite realizar intervenciones. Guber (2004) sostiene que la observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno del investigador, se tome parte o no de las actividades en cualquier grado que sea, y participar, tomando parte en actividades que realizan los miembros de la población en estudio o una parte de ella [...] hablamos de participar en el sentido de desempeñarse como lo hacen los habitantes locales, de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más, aunque esto suene un poco ideal. La participación pone el énfasis en el papel de la experiencia vivida (Guber, 2004, p. 109).

Se delimita la participación en las estrategias didácticas que los docentes noveles proponen hacia sus estudiantes, con el objetivo de conocer criterios de selección en la enseñanza.

Se proyecta observaciones de clase de acuerdo a una unidad de la planificación docente, donde se incluya la presentación del tema y la finalización de la unidad con su

correspondiente evaluación. Con estas técnicas se cumplen el resto de los objetivos planteados. Para el registro de los datos se utilizará el software Atlas TI.

Se utilizarán como fuentes primarias la planificación de los docentes noveles, actividades propuestas, carpetas de un estudiante al azar, apuntes o notas del docente, libro de temas y cualquier otro dato obtenido de nuestro trabajo de campo.

Bibliografía

- Alonso, L. (1998). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en la práctica de la sociología cualitativa. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880081>
- Álvarez Prieto, N. y De Luca, R. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última Dictadura Militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. NB Núcleo Básico de revista científicas argentinas (caicyt-conicet) N°23 2014. Santiago del Estero, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334695020.pdf>
- Álvarez, G. (2017). Hegemonía y curriculum en los Diseños Curriculares de la materia de Geografía de la provincia de Buenos Aires: notas sobre geografía social y cultural en el siglo XXI. Kimun revista interdisciplinaria de formación docente año III N°4 Enero-Junio 2017. Recuperado de: <https://ojs.ifdcl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/77>
- Anijovich, R y Mora, S (2021) Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula Aique Grupo Editor
- Bally, S. (1978). La percepción del espacio urbano. Conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística. Edición Española
- (1989). Lo imaginario espacial y la geografía: En defensa de la geografía de las representaciones. Anales de la Geografía de la Universidad Complutense N°9 11-19 Ed. Un. Comp. Madrid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/27579078_Lo_imaginario_espacial_y_la_geografia_En_defensa_de_la_geografia_de_las_representaciones
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del Discurso Pedagógico En Revista Colombiana de Educación. pp. 107-154. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/234805273.pdf>
- Botinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. Revista Sociedad, 37: 95-112. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/2974>
- Birgin, A. y Pineau, P. (2001). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina. Mirada histórica para pensar el presente. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0822_02.pdf
- Casimiro, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político?, en Alicia de Alba y Alice Casimiro López (coords.) Diálogos curriculares entre México y Brasil (pp. 43-61)
- Colombara, M. (2019). La geografía de género en Argentina: breve panorama. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9 al 11 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública. EN: [Actas]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13526/ev.13526.pdf

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Connell, R. (2009). La justicia curricular. Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Cordero, S. y Svarzamn, J. (2018). Hacer geografía en las instituciones educativas: reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Noveduc
- De Alba, A (1995.) Curriculum, crisis, mito y perspectivas. Miño y Davila
- De Amézola, G. (2002). Tirando al niño con el agua sucia: Sobre las críticas a los cambios en la enseñanza de la historia introducidos por la «transformación educativa». Clio & Asociados (6), 133-154. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10285/pr.10285.pdf
- (2008) Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. Enseñanza de ciencias sociales. Revista de investigación, Núm. 7, p. 47-55. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126354/237114>
- (2007). Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en historia (Programa) UNLP. FaHCE. Departamento de Historia. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp334/pp334.pdf>
- De Luca, R (19849). La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984, en Razón y Revolución, nro. 13, invierno de 2004, reedición. Recuperado de: electrónica <https://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>
- Díaz Villa, M. (2007). Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En Angulo Rita y Orozco Berta Alternativas metodológicas de intervención curricular en la Educación Superior. México: Plaza y Valdés. pp. 58-87. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303895751_REFORMA_CURRICULAR_ELEMENTOS_PARA_EL_ESTUDIO_DE_SUS_TENSIONES
- Díaz Barriga, A. y García Garduño, J M (coords.). (2014). El desarrollo del Curriculum en América Latina: Experiencia en diez países. Miño y Davila.
- Diker, F (comps.). (200). Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: del estante editorial
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas: XIX Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. pp. 93-102
- Duran, D. (1996). Geografía y transformación curricular. Lugar Editorial
- Eigenmann, J. (1981). El desarrollo secuencial del currículum. Madrid, Anaya.
- Espinoza Freire. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. Conrado vol.15 no.69 Cienfuegos oct.-dic. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400171
- Feldfeber, M (2016) La cultura de la evaluación y sus (des) vinculaciones con el derecho a la educación, en: Conversaciones necesarias, 29 mayo, 2016. Recuperado de: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/05/29/la-cultura-de-la-evaluacion-y-sus-des-vinculaciones-con-el-derecho-a-la-educacion/>
- (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente “Global”. Sisyphus: Journal of Education, vol. 8, núm. 1, pp. 79-102, 2020 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575764328005/html/>
- (2020). La restauración conservadora en Argentina: políticas educativas y cambio cultural durante el gobierno de Macri (2015-2019), in: Revista Temas em Educação, 29, 3, 135-154
- Feldfeber, M. y Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 18, mayo-agosto, 2003, pp. 421-445 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Fernández Caso, M. V. (2007). Geografía nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza. Ed. Biblos
- Fernández Caso M. V (coord) (2007). Geografía y territorios en transformación: nuevos temas para pensar la enseñanza. Noveduc Buenos Aires
- Fernández Caso, M. V y Gurevich, R. (dirs.) (2014). Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Biblos
- Finocchio, S (coord). (1997). Enseñar Ciencias Sociales. Editorial Troquel
- Gallegos, J. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. Revista educación N° 315 pp 293-315. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71731/00820073004024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Finocchio, S. (2019). Clase 1: Aproximaciones al estudio del currículum y las prácticas escolares. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina
- Goodzon, I. F. (2003) Estudios del Currículum: casos y métodos. Ed. Amorrortu
- González, D. y García Ríos, D. (2019). Tensiones en torno a la construcción curricular del profesorado de geografía de la provincia de Buenos Aires. VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornada de Geografía de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación La Plata 9, 10 y 11 de Octubre 2019. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13557/ev.13557.pdf
- Gutiérrez Delgado, J. Gómez Contreras, F. y Gutiérrez Ríos, C. (2018). Estrategias Didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva. Recuperado de: <https://docplayer.es/140119361-Estrategias-didacticas-de-ensenanza-y-aprendizaje-desde-una-perspectiva-interactiva.html>
- Gluz, N. y M Feldfeber (coord.). (2012). Las políticas educativas después de los 90. Regulación, actores y procesos. Transformaciones recientes en la política educativa en Argentina 2003 2011. Buenos Aires Facultad de filosofía y letras UBA CLACSO. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/GD3pCQDVvdCxkvqjZYFRtmB/?format=pdf&lang=e>
- Harvey, D (2012). Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la resolución urbana. Edición Akal
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C y Pilar Baptista L. (2014). Metodología De La Investigación. 6a. ed. Mc gracw Hill educación.
- Humbolt Von. A (1982) Extractos de sus diarios. Publicamos y Ediciones Bogotá
- Insaurralde, M (coord.). (2016). Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc.
- Iturbe, E. y S, Morell. (2018). Tensiones y traducciones son las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. Universidad Nacional de Rosario facultad de humanidades y artes Entre Ríos provincia de Santa Fe. pp 44 a 52. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/14838>
- Ivanier, A. y Feldefeber, M. (2003). Aportes a la discusión temática la descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. Revista mexicana de investigación educativa mayo agosto 2003 volumen 8 número 18 pp 421 445. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001806>
- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. En Revista Iberoamericana de Educación Superior. 7 disponible en: Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. Revista Iberoamericana de Educación Superior (unam.mx)
- Malagón Plata, L. A. (2009) La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. En Revista Educación y Educadores, 12, pp.11-27

- Misuraca, M. R. y Menghini, R. A. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los 90? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 14, núm. 2, 2010, pp. 251-266 Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074019.pdf>
- Méndez, R. (2008). Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza. Revista Huellas nº 12. Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/2685>
- Moraes, A (2006). Pequeña historia crítica. GEOUNTREF-EDUNTREF. Recuperado en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-lanus/introduccion-a-la-geografia/moraes-pequena-historia-critica/58085778>
- Morelli, S. (2017). El Currículum Universitario y la Relación con el Saber. Nociones desde la Posmodernidad. En Investigación Cualitativa, 2 (2) 68-82. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Morelli-2/publication/349442823_El_Curriculum_Universitario_y_la_Relacion_con_el_Saber_Nociones_desde_la_Posmodernidad/links/60300d05a6fdcc37a83aaea8/El-Curriculum-Universitario-y-la-Relacion-con-el-Saber-Nociones-desde-la-Posmodernidad.pdf
- Nin, M. y Leduc S. (2009). Geografía y cambio curricular. Enseñanza desde nuevas perspectivas: Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAPs) Sección aportes para la reflexión. Departamento e Instituto de Geografía, UNLPam Huellas nº 13 (2009) Geografía y cambios curriculares (pp. 239-247) Recuperado de <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/2692/n13a10aportes.pdf?sequence=1>
- La Rosa Santos, M (2009). Reforma curricular y enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires (1994-2009) Duodécimo congreso de Historia de los pueblos de la provincia de Buenos Aires, Olavarría 16 y 17 de abril de 2009. Recuperado de: <https://cdsa.academica.org/000-010/1096.pdf>
- Olcina Cantos, J. (1996). La geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la geografía. Nº 16 pp 93-114 Instituto Interuniversitario de Geografía Alicante. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/176/17654245007.pdf>
- Puiggrós, A. (2019). ¿qué pasó en la educación argentina? Breve historia de la conquista hasta el presente. Galerna Buenos Aires. Galerna.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles, (33). Recuperado de <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/421>
- Sacristán, G y Pinar, W. F. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. Educação & Sociedade, 32 (115), 287-304. En Memoria Académica. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9201/pr.9201.pdf
- Santos, M. (1990). Por una geografía nueva. España-Calp
- Souto, P (coord.) (2011) Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía Alejandro Benedetti. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Recuperado de: https://www.pucv.cl/uaaa/site/docs/20200430/20200430113034/2011_souto_benedetti_territoriolugarpaisaje_baja.pdf
- Southwell, M. y Boulan, N. (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): Currículum, horizontes formativos y praxis política. Revista Estado y Políticas Públicas (13), 61-82. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11967/pr.11967.pdf

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Taba, H. (1974). Elaboración del currículo. Buenos Aires. Troquel. Trovel
- Tadeu da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. 2º Edición. Autêntica Editorial. Belo Horizonte.
- Tedesco J.C y Tenti Fanfani E (2001). La reforma educativa en la Argentina tiene semejanzas y particularidades. UNESCO Buenos Aires. Recuperado de:
https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U4_Tenti_y_Tedesco.pdf
- Terigi, F (1999) Curriculum. Itinerario para aprender un territorio. Santillana
- (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común en Graciela Frigerio; Gabriela
- Trinca Figuera D (2006) Paisaje natural, paisaje humanizado o simplemente paisaje. Revista Geográfica Venezolana, Vol. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3477/347730363007.pdf>
- Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel.
- Valcarcel Ortega. J (2000). Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía. Editorial Ariel S.A Barcelona
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90 Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. V N° 5. Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5009/n05a04vior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Docentes co-formadoras en el 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria. Un estudio de caso en un ISFD de la Provincia de Buenos Aires.

Julieta Simari

✉ julieta.simari@unahur.edu.ar

Introducción

El presente proyecto de tesis doctoral busca conocer el rol, tareas y responsabilidades de las docentes co-formadoras¹ de las estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Provincia de Buenos Aires. Esta investigación guarda relación con la tesis de Maestría² de esta autora, por lo que se busca continuar y profundizar el estudio de la formación docente del Nivel Primario.

La carrera de Profesorado de Educación Primaria está atravesada por la tradición pedagógica del normalismo que imperó en nuestro territorio desde fines del siglo XIX, relacionado con el propósito de construir un Estado-Nación y una sociedad homogénea a través de las Escuelas Normales (Birgin, 1999; Puiggrós, 1993, 2018).

En ese contexto, la figura que encarnaron las docentes representaba y debía desarrollar los ideales de ese Estado - Nación, promoviendo valores éticos y morales tanto dentro como fuera de las escuelas. El habitus docente requería, por un lado, mano de obra calificada pero también homogeneización en la acción escolar y en la preparación de los agentes encargados de llevarla a cabo. La obtención del título certificado por las Escuelas Normales, era necesario para luchar contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía títulos ni estudios sistemáticos, contra los curas encargados de la antigua formación, entre otros (Alliaud, 2007; Alliaud y Antelo, 2009; Birgin, 1999; Davini, 1998; Gagliano, 2019; Rodríguez, 2019).

A mediados del siglo XX, en 1969, la carrera se incorporó a los bachilleres como una extensión de la escuela secundaria, aunque el título abandonó la denominación de Maestro/a por Profesor/a. Este proceso recibió el nombre de terciarización y permitió la expansión de los profesados del Nivel Inicial y Primario (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019). Esta expansión significó un acercamiento de la Educación Superior a sectores históricamente relegados, que se amplió durante las décadas de los años ochenta, especialmente en los noventa y comienzos del siglo XXI (Birgin, 2020). Si bien la carrera contaba con una duración total de cuatro años, los primeros dos estaban incluidos dentro del Nivel Secundario, complementando el último período con una formación técnico-profesional, que permitía alcanzar una enseñanza adecuada para el desempeño docente (Davini, 1998).

1 Tanto para las co-formadoras como para las estudiantes del profesorado, docentes en formación, se utilizará el femenino, ya que es el género predominante en las aulas.

2 Simari, J (2023). Incumbencias de Trabajo Docente en el Nivel Superior: un estudio comparativo de las carreras de profesados de Nivel Primario y Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires (1999-2022). Tesis de Maestría en proceso de escritura. UNAHUR.

La Ley de Transferencias de los Servicios Educativos del año 1991 y la posterior sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993, derivó en una fragmentación del sistema. Esto significó una nueva adecuación del profesorado del Nivel Primario, al dejar de tener dependencia nacional para ser responsabilidad de cada una de las jurisdicciones. La carrera se separó del Nivel Secundario y pasó a ser exclusividad de los ISFD, con duraciones que oscilaban los dos años y medio o tres años (Davini, 2005).

A comienzos del siglo XXI, en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la emisión de resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), el Profesorado de Educación Primaria extendió su duración a cuatro años. Es a partir de estas políticas educativas, en consideración con el recorrido histórico descripto, que esta investigación se sitúa.

En esa línea, según la Res. CFE N°24/07, los campos de conocimiento a desarrollar durante la Formación Docente Inicial (FDI) son: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional. Este último campo, en el que esta investigación pretende profundizar, adquirió mayor relevancia y protagonismo respecto a los planes anteriores ya que las estudiantes de la carrera comienzan su acercamiento a las prácticas desde primer año, con intervenciones en el aula del nivel a partir de tercer año.

En la Provincia de Buenos Aires, la extensión de la carrera derivó en la modificación del Diseño Curricular, que comenzó a implementarse en el año 2007. Este nuevo Diseño apunta a construir horizontes formativos desde tres perspectivas: ser un profesional de la enseñanza, ser maestro pedagogo y construirse como trabajador cultural. En esa construcción, los sujetos involucrados que el documento destaca son las estudiantes, denominadas como docentes en formación, y a los formadores de formadores.

Al hacer referencia a los formadores de formadores del ISFD, esta investigación realiza un recorte respecto a ese colectivo docente. En primer lugar, se considera a las y los profesores de Campo de la Práctica III y IV. En relación al trabajo que estos realizan, se espera la articulación con las y los docentes de las Didácticas en Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para tercer año; y de las y los profesores de Ateneos de esas mismas disciplinas, para cuarto año.

Además, en esta categoría, se incluye a las docentes co-formadoras de las escuelas primarias en donde las estudiantes³, docentes en formación, llevan adelante el desarrollo de sus clases, en el marco del Campo de la Práctica.

Tema

Esta investigación estudiará los roles, tareas y responsabilidades que asume la docente co-formadora del Profesorado de Educación Primaria de un ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Se entiende por docente co-formadora a quienes están a cargo de los cursos en que las estudiantes realizan sus prácticas de intervención áulica. Por tanto, la investigación estudiará la articulación de estas docentes con el Campo de la Práctica, ya que ofician como nexos entre el ISFD y las escuelas primarias que se asocian al Instituto.

³ Para tercer año, las docentes en formación que estas reciben se denominan coloquialmente practicantes, mientras que aquellos que cursan el cuarto y último año, reciben el nombre de residentes.

El rol de las docentes co-formadoras adquiere un mayor protagonismo a partir de la extensión en la duración de la carrera y la reforma curricular del año 2007, convirtiéndose también en formadoras de formadoras. Las tareas que estas desempeñan tienen diferencias según el año de cursada de las estudiantes, docentes en formación, por lo que se considera solo a tercer y cuarto año de la carrera por constituir espacios en donde estas tienen una mayor intervención en las aulas del nivel, ya que dictan clase.

Antecedentes

En la construcción de los antecedentes de este proyecto de tesis, se tuvieron en cuenta investigaciones sobre la FDI y los aportes realizados al campo académico. Por ello, los estudios que aquí se exponen se agrupan en cuatro temáticas afines. La primera hace referencia a la política educativa del siglo XXI, con énfasis en el Diseño Curricular de la FDI del Nivel Primario. La segunda, recupera los estudios específicos del Campo de la Práctica. La tercera lo hace desde el propio rol del docente co-formadora y la última, recopila estudios internacionales sobre el tema.

Estudios sobre política educativa de la FDI del siglo XXI

En consideración del Diseño Curricular como texto marco, un estudio realizado por Davini (1998) analiza los planes de estudio y programas de enseñanza de la formación del magisterio entre los años 1968-1996. Si bien esta investigación es anterior al siglo XXI, permite conocer las implementaciones curriculares que definen la historicidad de la carrera a investigar. En el período que la autora sitúa entre 1968 y 1983, la tercerización del nivel trae aparejadas reformas tanto en el currículum como en la denominación del título, que comienza a llamarse Profesorado para la Enseñanza Primaria. En ese contexto, el discurso de la psicología conductista y la elaboración de la enseñanza en técnicas de guía de estudio dirigido, representaron un apoyo importante, caracterizando a los textos de la formación docente. Durante el último período, 1984-1992, que es la antesala del Diseño Curricular vigente, el discurso estuvo orientado a la transformación activa de las instituciones, que situaron al docente como mediador de la práctica. El intento de numerosas reformas curriculares entre 1970 y 1973, fueron de gran influencia porque sirvieron para implementar al currículum como documento-texto, construido por especialistas que representaban al saber. La sanción de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos del año 1991, impidió que estos planes se afianzaran ya que cada jurisdicción, al tomar responsabilidad sobre los Institutos, debió elaborar su propio currículum.

Siguiendo una cronología temporal, Davini (2005) realizó un estudio a pedido del Ministerio de Educación para relevar el estado de la Formación Docente en el país, en relación con los estudiantes, las ofertas de los ISFD y los planes de estudio. Sobre estos últimos, el objetivo apuntó a la revisión de los problemas y experiencias en la elaboración y desarrollo de los Diseños Curriculares en el marco de los Contenidos Básicos Comunes establecidos para la FDI. Sobre la Provincia de Buenos Aires, se destaca que, en ese momento, se encontraban en marcha consultorías a especialistas, instituciones, docentes y estudiantes

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

para una posible modificación que incluyera aspectos sobre la discriminación, problemas de género, o derechos humanos.

Entre las conclusiones, se hace hincapié en la importancia que representan los Diseños Curriculares como textos pedagógicos, definiendo los límites del conocimiento a transitar y la construcción del capital cultural del ser docente. En esta temática, se destaca la inexistencia, hasta ese momento, de materias vinculadas a la formación general, representando un problema futuro a resolver. De manera general, se detecta un incipiente o nulo desarrollo de políticas del nivel, evidenciando así vacíos de la normativa para su integración y planificación. El estudio de Davini (2005) arrojó una serie de sugerencias políticas en busca de unificar la formación docente en el país. Esto derivó, entre otras decisiones, en la conformación del INFoD como ente de regulación nacional.

Varios autores han estudiado el escenario político y normativo de los primeros veinte años del siglo XXI por la importancia que tuvieron en la delimitación y estructuración de la formación docente. Feldfeber y Gluz (2012) realizan un estudio enmarcado en la política pública, destacando la normativa sancionada en esos años y brinda un encuadre al contexto. De manera cronológica, mencionan:

- Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (Ley N°25.864/03)
- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley N°25.919/04)
- Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N°26.058/05)
- Ley de Financiamiento Educativo (Ley N°26.075/05)
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06)
- Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206/06)

En el marco de la LEN se crea el CFE, que reemplaza al Consejo Federal de Cultura y Educación contextualizado en la ley educativa posterior. “Al igual que el anterior Consejo es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que debe asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional” (Feldfeber y Gluz, 2012, p.60). Como principal diferenciación del encuadre anterior, la normativa sancionada por el CFE es de cumplimiento obligatorio debiendo ser aplicada en cada una de las jurisdicciones.

En un estudio específico sobre la formación docente, Feldfeber (2020) realiza el recorrido histórico desde los años setenta hasta el año de publicación, señalando que el INFoD, resultante de la sanción de la LEN, permitió regular el sistema de formación docente, la validez nacional de los títulos, la planificación y ejecución de las políticas de formación inicial y continua; y el fortalecimiento de las relaciones docentes entre los niveles del sistema. Menciona también las resoluciones del CFE que acompañaron estas medidas y sostiene que, entre las deudas pendientes, quedó la sanción de una nueva Ley de Educación Superior, en la que se incluya a la formación docente como una problemática y responsabilidad del Nivel Superior en su conjunto.

En una línea similar de análisis normativo, se ubican los aportes de Aguirre y Boxer (2020) que realizan un recorrido de leyes y resoluciones entre los años 1999-2015 y los de Morelli e Iturbe (2018). Estos señalan que en el año 2005 se creó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, la cual identificó la debilidad de la reglamentación y

los significados vacíos de la normativa en cada una de las jurisdicciones. Coinciden también en que la sanción de la LEN y la creación del INFoD, con las resoluciones complementarias, lograron articular políticas referidas al planeamiento del Sistema Nacional de Formación Docente, la evaluación integral, el fortalecimiento del Desarrollo Curricular, entre otras. Si bien esta política significó grandes avances, el estudio permite conocer que no se garantiza una planificación que haya asegurado que las provincias pudieran cumplir con la oferta de formación de docentes según las necesidades de la jurisdicción. Afirman que lo más importante fue la decisión de aumentar la inversión y el financiamiento del sistema educativo al 6% del PBI. Lo que también aparece mencionado en investigaciones de Aiello y Grandoli (2011), Saforcada (2011) y Kesler (2014). Un estudio de Pineau (2021), considera que el período estuvo signado por una jerarquización del Nivel Superior que, a través de dispositivos más claros para el acceso a los cargos docentes, se dió lugar al surgimiento de una “identidad del profesor de terciario” que no había estado presente en contextos anteriores.

Estos aportes ayudan a comprender el encuadre político y normativo de la FDI, que dió origen a la sanción del Diseño Curricular vigente para el Profesorado de Nivel Primario. La investigación de Boulan (2019), focalizada en la provincia de Buenos Aires, recupera los discursos curriculares y el proceso de reformulación curricular para la formación de profesores del Nivel Primario entre los años 2004 y 2007. Para esto, se estudió la manera en que el Diseño construye los modos de interpelación pedagógica en los docentes en formación a partir del análisis del discurso. Con una metodología de entrevistas y rastreo bibliográfico, el estudio da cuenta de las discusiones que se generaron respecto de las modificaciones, el análisis discursivo de los horizontes formativos y la reconfiguración de la práctica docente en la que se articulan los campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre ellos. Esto derivó en la conceptualización del docente como pedagogo y profesional de la enseñanza, que en conjunto consolidan la praxis docente, la cual permitió la institucionalización de una nueva forma de entender las interpelaciones que se realizaron hacia los docentes, tanto formadores como en formación.

En sus consideraciones finales sostiene que, este nuevo Diseño Curricular intentó distanciarse de la noción modélica, prescriptiva y verticalista de los currículos anteriores. El análisis de estos nuevos sentidos, permitió la recuperación de las voces de los docentes en las decisiones de transformación, implementando al Campo de la Práctica como eje central y la articulación de las unidades académicas en los Talleres de Integración Interdisciplinaria (TAIN).

Puntualizando en una de las disciplinas que comprenden al Nivel Primario, Oviedo (2021) aborda el estudio de las Prácticas del Lenguaje dentro de la formación primaria en la Provincia de Buenos Aires, durante los años 2007-2018. El interrogante que motiva la investigación busca conocer cómo impacta en el trabajo docente el cambio del objeto de enseñanza de Lengua y Literatura por Prácticas del Lenguaje que ha movilizado el Diseño Curricular para la Formación Docente de la Educación Primaria vigente desde 2007. En su desarrollo, se considera a la disciplina como un producto de la cultura escolar pertinente para su análisis. Se releva la estructura de la formación docente, desde el magisterio hasta la actualidad, permitiendo desagregar a la disciplina en varias didácticas como ser: didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, didáctica de la oralidad, de las prácticas del lenguaje, entre otras; en articulación con el currículum

y el trabajo docente. Entre sus conclusiones, destaca que la formación de docentes para el Nivel Primario dentro de la provincia reviste de muchas complejidades que van desde la soledad del trabajo de los formadores, hasta la propuesta ambiciosa de un currículum que busca trascender la Ley Federal de Educación y su contexto.

Estudios del Campo de la Práctica del Nivel Primario

Sobre estudios referidos al Campo de la Práctica, muchas de las investigaciones se ocupan de estudiar posiciones, representaciones y/o experiencias que se vinculan a las estudiantes, ahora docentes en formación.

White (2020) aborda el estudio de las prácticas reflexivas en la FDI dentro del campo a estudiar, entendiéndose como una propuesta que busca superar el modelo reproductor y acrítico de transmisión de conocimientos. Para esto, el estudio de la práctica se construye inscripta en un contexto y en la complejidad de los conocimientos y teorías que la componen. A partir de allí, entiende el proceso de residencia como el lugar en que el docente en formación construye su saber hacer y pone en diálogo los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos adquiridos, junto con el conocimiento que surge de la propia práctica: el saber que se construye en la experiencia. Entre sus interrogantes se explicita de qué manera la práctica reflexiva puede incidir en la construcción de conocimiento de los docentes en formación. El principal instrumento de relevamiento de la información lo constituyen los diarios de formación confeccionados por las estudiantes durante el desarrollo de la práctica. Entre sus conclusiones, los datos recolectados se relacionan con la gestión de la enseñanza y el aprendizaje y la interpelación del estudiante-docente como sujeto docente en formación. La presencia de la planificación como un documento estático y cerrado ocupa el mayor tiempo de la residencia, aduciendo luego poco tiempo para implementarlas. También se destaca cómo los residentes abandonan el tipo de reflexión que refleja su rol de estudiante para registrar pensamientos que revelan el desarrollo del oficio docente, sobre todo al final del segundo cuatrimestre.

Otro estudio enfocado en estudiantes es ofrecido por Maddoni (2019), en el cual se propone descubrir los significados de la práctica docente de doce estudiantes residentes de un ISFD de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Para esto, su principal foco de análisis lo conforman las biografías escolares de esas docentes en formación. Entre sus conclusiones, se asegura que las características de formación que estas estudiantes manifestaron en su recorrido biográfico, resultaron determinantes en la configuración de su construcción como docentes. De esta manera:

“los significados de la práctica docente se sostienen en una concepción humanista de la práctica educativa, que ubica al docente como responsable importante en el proceso de subjetivación del alumno, poniendo énfasis en las formas de encuentro que se establecen y los vínculos que se entrelazan entre los sujetos pedagógicos” (Maddoni, 2019, p. 146).

Bedacarratx (2022) aporta, desde una mirada psicosocial, las formas que asumen las posiciones docentes, término derivado del trabajo docente, en la iniciación profesional y su articulación con los procesos de configuración subjetiva de los futuros maestros. Con

una metodología cualitativa, este estudio realiza el seguimiento de tres estudiantes de la carrera de Educación Primaria en el marco de sus Prácticas Docentes, en articulación con entrevistas. Entre sus conclusiones destaca cómo los casos de seguimiento manifiestan un conjunto de desacuerdos entre lo “esperado” y lo “encontrado” en el terreno, con respecto a las gestiones de clase, el “control del grupo” y la construcción de la autoridad.

De este modo, la socialización es predominantemente vivida, como adaptación al statu quo escolar, transitada con la ambivalencia que provoca tener que abandonar modelos ideales y formas de hacer opuestas a las que se pretendía implementar. Esto suele constituirse en fuente de frustración: se trata de un “abandono”, más o menos parcial, que da lugar a la posibilidad de ejercer la profesión sobre la base de modelos que si bien son criticados, son los conocidos, los que dan seguridad y garantizan —aunque sea relativamente— resultados más eficaces. (Bedacarratx, 2022, p.19).

El estudio de Webb (2014) infiere sobre la mirada que los docentes formadores le atribuyen a la residencia del nivel en un Instituto de CABA. Hace hincapié en los supuestos, creencias y valoración que se le impulsan al ejercicio docente, buscando la relación que ese sentido guarda con la experiencia, la trayectoria formativa, el rol y el contexto de desempeño. En sus conclusiones, destaca el lugar histórico del magisterio y de la matriz academicista como característica en la configuración de las trayectorias profesionales de los docentes entrevistados.

Estudios sobre el rol/lugar del docente co-formador

Al indagar en estudios específicos sobre la figura del docente co-formador, la literatura no es muy abundante, registrando la mayoría de las publicaciones en un período temporal de los últimos diez años. La metodología empleada en estos estudios es de carácter cualitativo, siendo las entrevistas semiestructuradas el instrumento más presente en la recolección de los datos.

Sobre profesorado de Educación Secundaria, Acuña, Silva y Sutín (2019) analizan las relaciones entre el docente co-formador y los estudiantes residentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Catamarca. Entre sus objetivos, se busca analizar la interacción en el vínculo de estos actores proponiendo una participación más activa para resignificar el proceso de formación.

Por su parte, Ciccioli y Dominguez (2020) aportan un estudio sobre el rol activo del co-formador en el último año del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario. Se lo considera un actor clave en el acompañamiento de los residentes, al momento que estos se posicionan como gestores de la clase. Por esto, para que el co-formador se sienta verdaderamente parte de la formación de los futuros profesores, debe conocer los objetivos del proceso, sin que esto signifique la pérdida de libertades para aportar sus propias visiones y enfoques y expresar sus dudas, ambivalencias y temores. La propuesta radica entonces en la articulación de un trabajo conjunto entre estos, los docentes de la institución formadora y los propios estudiantes.

También por la Universidad Nacional de Rosario, el estudio de López (2016) aborda la temática dentro del Profesorado de Educación Inicial. Se propuso indagar las acciones de acompañamiento que llevan a cabo estos docentes y relevar tanto las relaciones formales e informales que se establecen entre ambas instituciones, como la influencia que ejerce en la construcción de la práctica docente. Como conclusión, se reconoce al rol del co-formador como un agente clave, no solo del proceso formativo, sino también en el primer proceso de socialización profesional.

Dentro del mismo profesorado, pero ahora en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, Olzansky (2016) presenta un estudio dentro del cuarto año en jardines de zona sur. Hace foco en la construcción del posicionamiento docente propuesta en el Diseño Curricular de la carrera, resaltando la importancia de estos docentes como fuente invaluable de conocimientos.

Sobre el nivel educativo en el que se posiciona este proyecto, la bibliografía encontrada es aún más escasa. El estudio de Armas (2022) reconoce que:

El maestro coformador (o docente que pertenece a la escuela primaria) tiene la responsabilidad y el compromiso de enseñar y evaluar; y al estar siempre presente en la clase, le permite reflexionar sobre su tarea diaria, realizar el seguimiento de los practicantes en terreno. Este maestro acepta voluntariamente a los futuros docentes para que se ejerciten en el oficio de enseñar; mientras va realizando el registro de las observaciones realizadas. De este modo, es la figura que se contacta con el practicante, colaborando para que comience a palpar las actividades del trabajo cotidiano en la escuela (Armas, 2022, p. 3).

Su estudio permite dar cuenta de la modificación histórica de ese rol y sus cambios en la denominación de su accionar, desde la Escuela Normal hasta los actuales ISFD.

Por último, Agadia (2022) retoma una experiencia del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires, en la articulación de dos ISFD, las docentes co-formadoras de las escuelas asociadas y el centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) en el área de Matemática del profesorado de Primaria.

Estudios internacionales sobre la formación de docentes del Nivel Primario

La temática referida a la formación docente del nivel, también fue estudiada en otros países. Para la búsqueda de estos antecedentes se tuvo en cuenta, en primera medida, la región latinoamericana, tanto por cercanía como por compartir algunas características en común.

Se encontraron algunos estudios que analizan la formación docente inicial y permanente y su ascenso en la carrera de manera general (Terigi, 2010; Vaillant, 2013; Alberto-Aimaretti, 2016).

Particularmente sobre el Nivel Primario, Sánchez Pérez (2004) acerca un estudio comparativo en cuatro países de Latinoamérica: Argentina, Costa Rica, Chile y México. Para ello, destaca los marcos normativos que sustentan las transformaciones de la formación docente, la profesionalización de los mismos y los Diseños Curriculares de estos países. Desde este análisis, la metodología comparativa le ha permitido trazar convergencias y divergencias entre diferentes aspectos de los sistemas educativos como ser: el tronco común de formación

curricular, la inclusión de las prácticas de manera gradual, la conformación de un sistema unificado de formación, entre otras. Concluye que, en Argentina, los procesos de transformación de la FDI no sólo contemplan la renovación curricular, sino también cambios en la organización de las instituciones formadoras, el mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes formadores y la evaluación de las instituciones y de los planes de estudio.

Por fuera de la región, otras investigaciones (Vezub, 2005; Rebolledo Gámez, 2015; Luzón y Trujillo, 2018) contemplan la formación de docentes en territorio europeo, particularmente en España, aportando características y tendencias de ese territorio.

Al finalizar el apartado de antecedentes, podemos dar cuenta de una vacancia en el área de estudio respecto a las docentes co-formadoras del Nivel Primario y a la evolución y transformación de las tareas que esta realiza a lo largo de la carrera de profesorado. Ante esta identificación, la presente investigación busca contribuir a este análisis recuperando la voz de los diferentes actores/actrices que se desarrollan como formadores de formadores.

Problema de investigación

El rol de la docente co-formadora se considera de suma importancia ya que cumple un lugar activo en la observación y supervisión de las clases de las docentes en formación. Si bien su función ha sufrido modificaciones en el tiempo, a partir del 2007 y la actualización del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, ha ganado protagonismo y relevancia. Este rol nos permite realizar una indagación de su participación e involucramiento en la toma de decisiones pedagógicas dentro del aula, que tienen incidencias en el proceso de formación de las estudiantes de la carrera.

Lo que el texto curricular espera y propone de estos actores varía según el año de estudio, relacionado al tiempo que las docentes en formación pasan en las escuelas asociadas, llevando sus propuestas de intervención a las aulas. La variación de estas intervenciones, se concentra en el tercer y cuarto año del profesorado en tiempos definidos por la Institución formadora de base, el ISFD, y principalmente por las y los docentes del Campo de la Práctica.

A pesar de considerar a la docente co-formadora como una actora clave, hay pocos documentos que establezcan las coordenadas precisas de su trabajo y su rol, considerándose insuficientes en la regulación de sus prácticas. Las formas de asumir esas funciones suelen quedar supeditadas a la voluntad individual y/o institucional, lo que no permite legitimar el saber docente que representa esa experiencia. Por lo tanto, esta situación no posibilita que las mismas se inscriban como formadoras de formadoras.

Ante esto, nos preguntamos: ¿Qué implica ser co-formadora en el terreno áulico?, ¿Cómo autoperciben éstas su rol/función?, ¿Qué tensiones se encuentran en la construcción del rol?, ¿Cómo construyen su saber como formadoras de formadoras y lo transmiten a las docentes en formación?, ¿Qué acciones involucran la importancia de su rol?, ¿Cómo varía la función de la co-formadora de tercer a cuarto año?, ¿Cuál es su participación en el proceso de enseñanza?, ¿Qué decisiones puede tomar de manera autónoma?, ¿Cómo desarrolla su vínculo con los demás formadores de formadores del ISFD?

El propósito de esta investigación es construir qué significa ser docente co-formadora y qué variaciones presenta en sus funciones a lo largo de los dos últimos años del Profesorado de Educación Primaria.

Objetivos

A partir de los antecedentes y del problema de investigación planteado, el siguiente proyecto se propone como objetivo general:

- Analizar la construcción del rol de la docente co-formadora entre el tercer y el cuarto año del Profesorado de Educación Primaria.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en las tareas y responsabilidades que llevan a cabo las docentes co-formadoras en la enseñanza de las docentes en formación.
- Analizar la construcción del rol de formadores de formadores, y sus posiciones docentes, entre las y los docentes del ISFD y las co-formadoras de las escuelas asociadas.
- Identificar qué tensiones, desafíos y saberes se ponen en juego en el vínculo entre co-formadoras-docentes en formación y co-formadoras-docentes del ISFD en relación al trabajo docente.

Marco teórico

A partir de los estudios recopilados en los antecedentes, el presente marco teórico recupera los primeros tres tópicos utilizados: la política educativa, el Campo de la Práctica y el rol de las docentes co-formadoras. Además, se suma otra categoría relacionada a los vínculos entre los sujetos y los saberes docentes. Estas subdivisiones permiten una mejor presentación de las teorías que se tendrán en cuenta para el desarrollo de esta investigación.

La política educativa de inicios del siglo XXI

La ampliación a cuatro años del Profesorado de Educación Primaria y su consiguiente reformulación curricular, constituyen un hito de suma importancia para esta investigación.

Dentro de las teorías de análisis que circunscriben al currículum (Stenhouse, 1993; Rasco, 1994; Cabrera, 2002), hacemos referencia a las propuestas por Tadeu de Silva (1999) como críticas. Esta perspectiva concibe al currículum como el lugar en el cual docentes y estudiantes tienen la oportunidad de examinar los significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dados y naturales. En el avance histórico, estas teorías críticas fueron reemplazadas por las pos-críticas en las que se ponen en tensión las relaciones de poder que

envuelven al currículum y que le otorgan a este un determinado sentido, por sobre otro, que puede ser evaluado positiva o negativamente (Tadeu de Silva, 1999).

Este trabajo, que centra su análisis dentro de las teorías pos-críticas, toma como definición del currículum la propuesta por De Alba (1998) entendiéndolo como una “síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998, p. 59).

Esto nos conduce al concepto de Ball (2002), quien comprende a la política como discurso. En ella, los distintos actores intervinientes construyen significados, se enfrentan a contradicciones y procuran representaciones políticas. “La política como discurso puede tener el efecto de redistribución de la ‘voz’, por lo tanto, no importa lo que algunas personas digan o piensen, sólo ciertas voces pueden ser escuchadas como significativas o autorizadas” (Ball, 2002, p.28).

La Res. CFE N°24/07, como ya fue mencionada, estableció los campos del saber curricular de la FDI. Dentro del Campo de la Formación en la Práctica, el Diseño Curricular de la carrera de la provincia de Buenos Aires divide los saberes a enseñar en los siguientes tópicos: la práctica en terreno, el Taller Integrador Interdisciplinario y las herramientas de la práctica, cada uno con su correspondiente marco orientador y contenidos a desarrollar. En el tercer año de la carrera, se comienzan a trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza, la relación educativa entre docentes y estudiantes y la investigación en y para la acción docente. En el cuarto y último año, no se cuenta con el tópico de herramientas para la práctica. El principal foco está puesto en la práctica en terreno dentro del aula del nivel mediante la elaboración de un proyecto de residencia y un taller que busca revalorizar y construir el posicionamiento y la constitución de la identidad docente.

A partir de esto, a continuación indagamos en teorías propias del campo.

El Campo de la Práctica

En sus orígenes, la práctica adoptó un enfoque clásico en el que debían aplicarse métodos y técnicas para enseñar. Luego, la tradición academicista la concibió como un campo para transmitir las disciplinas. En el período que coincide con la terciarización del Nivel Superior, la práctica se mantuvo como un campo de aplicación que se desarrollaba sólo al final de la carrera (Davini, 2015).

La visión de nuevas didácticas y configuraciones (Feldman, 2010; Steiman, 2004), permitieron revalorizar a la práctica como fuente de experiencia y desarrollo, focalizada en los intercambios docentes situados que permiten construir la experiencia desde la diversidad de las aulas.

Entendiendo a la práctica como el lugar en donde se ponen en juego saberes didácticos y donde no debe perderse de vista el aprender a enseñar, tomamos la definición que aporta Davini (2015):

Cuando hablamos de prácticas [...] nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen

distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos (Davini, 2015, p. 26).

En esta contextualización, la toma de decisiones requiere de propuestas de trabajo en equipo. En esta línea situamos a los docentes formadores como aquellos que, mediante su trabajo, construyen las significaciones y valores acerca de las tradiciones disciplinares a las que pertenecen, las cuales varían según las relaciones cotidianas entre pares y la comunidad institucional (Batallán, 2007).

Para Alliaud (2017) es el docente de práctica la figura clave en la construcción del aprender a enseñar, ya que ofician como responsables en la transmisión de la tarea docente. Sin embargo, esa construcción requiere de tiempo, de una mirada atenta y de las enseñanzas que tendrán que asegurar los formadores. “Para que otros aprendan a enseñar se necesita enseñanza” (Alliaud, 2017, p.101).

En palabras de Birgin (2006) la posibilidad de mejorar la escuela se encuentra en la articulación de la política de desarrollo escolar y la política docente. Para esto, la formación debe integrarse a esas mejoras institucionales que potencien el trabajo de enseñar.

Las docentes co-formadoras

En sintonía con lo antes mencionado, las docentes co-formadoras cumplen sus funciones en las escuelas asociadas que la profesora del Campo de la Práctica del ISFD selecciona dentro de la región.

La tarea de la co-formadora resulta esencial ya que asesoran, registran y observan el desempeño de las docentes en formación. Al ser una agente siempre presente en las clases que se desarrollan, permite realizar un seguimiento más exhaustivo de la práctica en terreno. Sin embargo, su rol no está determinado por una normativa clara, lo que muchas veces queda supeditado en un marco de acuerdos personales e institucionales (Armas, 2022).

Una de las pocas normativas que las menciona es la ya citada Res. CFE N°24/07 que, bajo la denominación de docentes orientadores lo conciben como:

- el primer nexo entre la escuela asociada y los alumnos del Instituto Superior, convirtiéndose en un referente;
- el nexo entre el grupo clase de la escuela y los alumnos del Instituto Superior, compartiendo sus propias vivencias;
- integrante de un equipo de trabajo en el que debe favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas.

Un estudio de Montenegro, Morais Melo y Barcia (2017) sostiene que el trabajo de las docentes co-formadoras, en relación con las estudiantes en formación, permite construir comunidades de prácticas. Estas comunidades son grupos autoorganizados que comparten

un interés por lo que hacen, aprendiendo cómo hacerlo mejor a partir de interacciones regulares y sostenidas, que reflejan la concepción que tienen sus participantes acerca de qué es importante. Estas mismas autoras, aportan que los roles que asumen estos docentes varían entre: acompañante o tutor del practicante, valoración de la propia experiencia como enseñante, asumir un lugar modélico, entre otras.

Arredondo López (2007) retoma un estudio francés en el que se afirma que la mayoría de los docentes co-formadores carecen de la formación que requerirían para el ejercicio de sus funciones. Estos docentes, se forman a través de la observación e imitación de sus propios formadores, lo que la autora define como un modelo acompañado en el que no interviene una formación teórica específica.

“El trabajo de los docentes en las escuelas asociadas, que ponen las aulas a disposición de los estudiantes del profesorado, es un trabajo minucioso e invisible por el que no reciben ningún reconocimiento material y que se le suma al conjunto de tareas que realizan en las aulas y en las escuelas”
(Armas, 2022, p.9)

Vínculos entre los sujetos y los saberes docentes

A partir de la intervención de todos los sujetos mencionados con anterioridad, quienes forman parte del proceso de enseñanza de la FDI, entendemos que estos se construyen a partir de distintos acercamientos con el saber.

Para Tardif (2004) los saberes son construcciones sociales que se producen por la racionalidad concreta de los actores. Se suman también sus deliberaciones, racionalidades y motivaciones, que dan motivo a sus juicios, opciones y decisiones. Estos saberes se construyen según el contexto y la identidad de las y los docentes, adquiriendo un carácter temporal. Es decir que se forman no sólo a lo largo de la trayectoria profesional, sino en toda la trayectoria vital del docente.

En este sentido, un concepto clásico es el propuesto por Bourdieu con respecto al *habitus*. *Se entiende al mismo como un sistema de estructuras que integran las experiencias, las percepciones y las acciones de las personas, teniendo en cuenta su historicidad y perforando las prácticas futuras que reproducen una misma estructura* (Capdevielle, 2011).

Otras maneras de pensar al sujeto en su acercamiento al saber es propuesta por Charlot (2008), quien sostiene la necesidad de considerar la historia de los sujetos, sus construcciones y transformaciones, ya que estos atraviesan experiencias que interpretan su historia y dotan de sentido sus acciones y su relación con otros.

Teniendo en cuenta estos aportes, lo prescriptivo de los saberes y contenidos curriculares entrarán en diálogo y análisis de lo que las y los docentes, formadores de formadores, consideren más importantes dando lugar a posibles cursos de acción (Basabe y Cols, 2007).

Articulando esto con el trabajo docente y el desempeño cotidiano en las aulas, Southwell, (2009, 2020) y Vassiliades (2012) proponen la categoría de posiciones docentes. Según los autores, esta noción se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas.

Los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas, coloniales y normalizadores (Vassiliades, 2012, pp. 58-59).

Para Terigi (2012), el conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente son:

1. la transmisión cultural que realiza el docente sobre los saberes
2. la posición epistémica y la autoridad social que realizan los docentes con ese saber
3. la enseñanza como función principal, convirtiéndola en una tarea colaborativa
4. la extensión del tiempo que tiene efectos sobre esos saberes.

La recuperación de algunas de estas categorías, servirá como insumo en el análisis de la construcción tanto del vínculo entre formadoras de formadoras, como con el propio saber que representa ocupar el lugar de co-formadoras.

A lo largo de este apartado, se buscó dar cuenta de un primer acercamiento a los principales conceptos y aportes que servirán como sustento teórico en el desarrollo de la investigación.

Hipótesis

Se entiende a las docentes co-formadoras como aquellas que están a cargo de los cursos en que las docentes en formación realizan sus prácticas de intervención áulica dentro del Campo de la Práctica. Su función es importante porque acompaña, guía y enseña a esa estudiante en sus primeros pasos en la docencia y sirve de nexo entre el ISFD y lo que ocurre en la escuela asociada.

Al identificar que no hay un documento y/o dispositivo que las inscriba en la manera en que estas asumen su rol, este accionar queda supeditado a la voluntad personal y/o institucional y no permite arrojar claridad sobre sus tareas. Por lo tanto, resulta probable que las docentes co-formadoras tengan dificultades para conocer cuál es el lugar que ocupa su trabajo y las actividades de las que debe responsabilizarse dentro de la formación de formadoras.

Es posible que deban reforzarse y resignificar los lazos, vínculos y comunicaciones entre las docentes co-formadoras de las escuelas asociadas y las y los profesores del ISFD, para contribuir a la formación de las futuras docentes.

Justificación

Esta investigación servirá como insumo al estudio, seguimiento y variabilidad de las docentes co-formadoras de tercer y cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Su alcance será de utilidad no solo para la comunidad educativa del ISFD seleccionado, sino también para el fortalecimiento del campo de indagación de la FDI.

El estudio busca arrojar claridad en el rol, las tareas y las responsabilidades que lleva adelante una docente co-formadora, y las diferencias que vivencia la misma según el año de la carrera de la docente en formación. Lo que se espera de las docentes co-formadoras no se refleja con claridad en los textos y normativas vigentes. Sin embargo, existe una traducción personal que hace que un sujeto opere ante determinadas circunstancias (Ball, 2002).

Por lo tanto, los resultados que arroje el campo de indagación contribuirán al debate de esta problemática, siendo un aporte para la política curricular, y buscará definir una categoría teórica propia sobre el trabajo de estas docentes como formadoras de formadoras.

Estrategia metodológica

La investigación será abordada mediante el método cualitativo, con el objetivo de identificar las tareas que realizan las docentes co-formadoras entre tercer y cuarto año, y los vínculos de estas con los agentes del ISFD en la construcción del saber pedagógico.

Los estudios cualitativos, basados en generar datos flexibles y sensibles que permitan explicar el contexto social en el que se producen (Mason, 2006), establecen como punto de partida aquello que descubre, construye e interpreta una realidad, tomando a la teoría como marco de referencia (Sampieri, 2018). El abordaje cualitativo supone una manera específica de comprender la relación entre el problema y el método, en la que hay una realidad que descubrir, construir e interpretar (Flick, 2015).

El objeto a investigar está delimitado por las docentes co-formadoras de las escuelas asociadas. Con respecto a esto, se retoman los aportes que realiza Vasilachis de Gialdino (2006) respecto a la categoría epistemológica del sujeto conocido. Desde esta perspectiva “el foco está puesto en el conocimiento que estos actores producen y no en la procedencia de ese conocimiento, es decir, en el resultado y no en la génesis del dato y en las condiciones y características del proceso de conocimiento” (De Gialdino, 2006, p.53).

En la provincia de Buenos Aires, existen 178 ISFD. Esta investigación se sitúa en la Región Educativa VII, compuesta por los partidos de San Martín, Hurlingham y Tres de Febrero. Cada uno de estos distritos cuenta con un ISFD, estando presente en todos la carrera de Profesorado de Educación Primaria. Dentro de esos tres ISFD, se selecciona uno de ellos, delimitándose así un estudio de caso.

Recuperando el aspecto cualitativo de la investigación, el estudio de caso realiza una vinculación estrecha con la teoría, en la que la complejidad de un caso singular, relacionado con una experiencia, permite comprender aspectos más macros y complejos de una circunstancia (Gómez, 2012). Por lo tanto, entendemos al estudio de caso como una investigación

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, por la imposibilidad que requeriría separar a las variables de estudio de ese contexto (Yin, 1989).

El ISFD seleccionado para esta investigación, perteneciente a la Región educativa mencionada, fue fundado en 1971. Posee una amplia trayectoria en la región en la formación docente con más de diez carreras, siendo únicamente de nuestro interés el Profesorado de Educación Primaria, con aproximadamente 350 estudiantes. Los actores intervinientes en este marco lo constituyen, principalmente, las docentes co-formadoras, las docentes del Campo de la Práctica, los docentes de los Ateneos y Didácticas de las disciplinas a implementar y las estudiantes, docentes en formación.

Para comprender cómo se construyen las tareas de las docentes co-formadoras como personajes destacados en la formación de formadoras, se hace necesario el despliegue de técnicas metodológicas que permitan abordar el objeto de estudio.

La estrategia de recolección de datos estará distribuida en distintos momentos. De manera inicial, se realizará un registro bibliográfico sobre las teorías, investigaciones y documentos que permitan definir y configurar los conceptos vinculados a la Formación Docente Inicial (FDI), especialmente en el Campo de la Práctica y las diferenciaciones establecidas en el Diseño Curricular para cada uno de los años. Para analizar esa información, se construirán ejes de análisis, que permitirán ordenar la teoría para su posterior anclaje con los datos recolectados en el terreno.

La técnica de recolección de datos más importante la constituyen las entrevistas semiestructuradas en profundidad a los actores/actrices claves. Esta técnica hace referencia a una forma especial de encuentro y conversación, a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de información de primera mano, actualizada, sobre el objeto de estudio en desarrollo (Marradi, *et.al.*, 2010). En cita a Guber (2005), “la entrevista es un proceso en el que se pone en juego una relación social e involucra a dos actores: el/la entrevistador/a y el/la entrevistado/a” (Marradi, *et. al.*, 2010, p.219). Entre estos dos actores, el primero cumple un rol estratégico y debe tener una actitud de apertura, siendo su función principal escuchar al/la entrevistado/a. En este proceso comunicativo de vínculo asimétrico, se ponen en juego el conjunto de representaciones vividas por los entrevistados, donde el entrevistador debe ser capaz de reflexionar sobre la dirección y el sentido de la investigación.

Como respuesta a los tres objetivos específicos planteados, será necesario entrevistar a las docentes co-formadoras para recolectar la información necesaria, como así también a las docentes de Práctica de tercer y cuarto año. Se espera realizar aproximadamente entre diez a veinte entrevistas.

En el caso del objetivo específico uno y dos, se sumarán las entrevistas de las y los docentes de los Ateneos y Didácticas de las cuatro disciplinas que se desarrollan en la escuela primaria: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Estos actores, trabajan de manera articulada con las docentes de Práctica, que ofician como nexo entre el ISFD y las escuelas asociadas. Por tanto, sus aportes serán significativos para determinar la construcción de las tareas pedagógico/didácticas que se desarrollan.

Para el objetivo específico tres, se entrevistará de tres a cinco estudiantes docentes en formación de las cohortes 2021-2022, que en el ciclo lectivo 2024 se encuentren cursando tercer y cuarto año, para conocer sus perspectivas en la construcción del vínculo con sus co-formadoras y con sus docentes del ISFD.

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

Las entrevistas serán grabadas y, de ser posible, se realizarán de manera presencial con la correspondiente autorización de los actores. En el caso de no contar con la disponibilidad, se harán de manera virtual mediante videollamada. Serán desgrabadas con posterioridad para su análisis y la información será presentada en textos que recuperen las expresiones textuales de las y los entrevistados.

El criterio muestral para la selección de las entrevistas estará fuertemente vinculado con los docentes del Campo de la Práctica. Son estos actores quienes seleccionan las escuelas asociadas en las que las estudiantes en formación concurren a realizar sus prácticas y, por consiguiente, el lugar en donde se encuentran las docentes co-formadoras. Este muestreo intencional conforma el conjunto de criterios relevantes de esta investigación que, en palabras de Glaser y Strauss (1967) busca casos que respondan a un modelo teórico previo para la comprensión y conceptualización del problema de estudio.

Si bien se especifican cantidades estimativas de entrevistas a realizar, el número total se definirá mediante el criterio de saturación metodológica. “La saturación teórica es entendida como la situación en que añadir nuevos casos no aporta información significativa adicional para el desarrollo conceptual” (Seid, 2017, p.48). Es decir que se dejarán de realizar entrevistas cuando los datos recolectados no arrojen resultados desconocidos con respecto al problema.

La elaboración del guión de las entrevistas tendrá en cuenta tres dimensiones: las tareas y responsabilidades, la construcción del rol que ocupan, y los desafíos y saberes que este rol supone. Al buscar entrevistar multiplicidad de actores, estas dimensiones sufrirán variaciones según los cargos y lugares que habitan los sujetos (docentes co-formadoras, docentes de Práctica, docentes de las disciplinas, docentes en formación) pero respetando la delimitación construida.

Otra técnica de recolección de datos a utilizar será la observación participante. Entendemos a ésta como una situación en la cual el observador queda comprometido en el juego de todas las miradas, en la que se produce información pertinente para el problema a analizar. “La participación no debe ser entendida únicamente como una intervención en un determinado lugar, sino como una forma de apropiación e identificación con los sentidos y los significados de los sujetos observados” (Droguett, 2009, p.63).

Retomando a Guber (2011), la presencia directa en el campo representa un aporte valioso ya que reduce el número de mediaciones sobre la realidad a estudiar y permite una observación crítica de toda la realidad. Además, agrega que “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2011, p.57).

Como respuesta al objetivo específico uno, se realizarán observaciones de las clases de las docentes en formación en las escuelas asociadas. Esto permitirá saber qué intervenciones y actividades sostiene la docente co-formadora en su rol de formadora. Como respuesta al objetivo específico dos, se presenciarán los encuentros de TAIN (Taller Integrador Interdisciplinario) del ciclo lectivo 2024. Estos encuentros están destinados al trabajo conjunto entre todos los docentes que conforman el año de la carrera y las estudiantes, donde se propone superar la fragmentación curricular y la ausencia de comunicación entre los actores involucrados a partir del Campo de la Práctica Docente. En el Instituto seleccionado, estos

encuentros se realizan los días sábados, una vez al mes durante el turno mañana. La observación participante de esos encuentros permitirá registrar el trabajo interdisciplinario entre los docentes de las unidades curriculares y su vínculo y participación con las docentes en formación. Como resultado de esa observación, se realizarán registros que serán presentados de manera escrita y que se triangularán con la teoría y la información recolectada en las entrevistas.

Factibilidad

Para la realización del trabajo de campo, análisis y desarrollo escrito del proyecto doctoral, se cuentan con los tiempos personales e institucionales necesarios. Estos últimos acordados con las autoridades del ISFD de la Región Educativa N°7 de la Provincia de Buenos Aires en la que se enmarca el estudio. Se dispone de los recursos técnicos y teóricos para su diseño e implementación, así como el acceso a las principales fuentes de datos que, en este caso, están constituidas por las docentes co-formadoras de las escuelas asociadas y las/os docentes del ISFD seleccionados, todos formadores de formadores.

En relación a las líneas de investigación de la Universidad, este proyecto se enmarca en la temática formación y trabajo docente, más precisamente en lo que respecta a la Formación Docente Inicial y el trabajo docente y su relación con el aula y la enseñanza.

Bibliografía

- Acuña, G. L., Silva, C. E., & Sutín, M. V. L. (2019). Interacción y articulación entre el coformador y residentes de Práctica Docente y Residencia de Inglés. *APORTES CIENTÍFICOS* desde, 93.
- Agadía, K. (2022). Formarse en la práctica de la enseñanza como maestro/a conformador/ay residente. Una experiencia de articulación entre el aula del CIIE y el aula de ISFD en la escuela asociada. In *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.
- Arredondo López, M. A. (2007). Formadores de formadores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 473-486.
- Aguirre, J., & Boxer, M. (2020). Cartografías normativas de la Formación Docente Argentina (1999-2015). Resemantizando sentidos políticos en tiempos de esperanza. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 61-80.
- Aiello, M., & Grandoli, M. (2011). Aproximación al análisis de la evaluación de los institutos superiores de formación docente en Argentina. *Revista Investigación y Evaluación*.
- Alberto-Aimaretti, E. S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(19), 181-193.
- Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro de Educación de América Latina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós. Archivos de Ciencias de la Educación.
- Armas, M. T. (2022) El rol del maestro coformador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores. Presentado en las *Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas (5º: 2022: Mendoza, Argentina)*.
- 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).
- Basabe L. y Cols E. (2007) "La enseñanza". En: Camillioni, A. (comp.) *El Saber Didáctico*. Editorial Paidós. Buenos Aires, pp. 125-160.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Bedacarratx, V. (2022). Asumir la práctica docente. Encuentros y desencuentros en el pasaje de estudiantes a maestros. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 20(20).
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires. Ed. Troquel.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo, en: Terigi, F.(comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores.
- Birgin, A. Moscato, P. Ingratta, A. (2019) ¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes. *II Jornadas de Sociología*. UNMDP.
- Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), Article 3.
- Boulan, N. (2019) *Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires*. Discursos, currículum y procesos identificatorios (2006-2016). Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Boulan, N. (2021) La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente: El caso de la provincia de Buenos Aires. *Práxis Educativa (Ponta Grossa)*, 16: e2116583. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12388/pr.12388.pdf
- Cabrera, F. C. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: «con Bordieu y contra Bordieu». *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-46.
- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Trilce.
- Ciccioli, V., & Dominguez, E. (2020). Hacia la construcción de un rol activo del coformador en las prácticas de Residencia del Profesorado en Matemática. N. Sgreccia (Comp.). *Memorias de la VI Jornada de Experiencias Innovadoras en Educación en la FCEIA*, 16-29.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Versión Preliminar. Ministerio de Educación.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular*.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Droguett, F. F. (2009). Discusiones de metodología La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Revista temas sociológicos*, (13), 49-66.
- Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente "Global". *Sisyphus: Journal of Education*, 8(1), 79-102.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). Feldfeber, M. y Gluz, N.(coords.). *Las políticas educativas después de los años 90*, 43-70.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica General*. Buenos Aires, Ministerio de Educación / INFOD – Serie Aportes para el Desarrollo Curricular. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1)*. Ediciones Morata.
- Gagliano, R. (2019) Tres momentos de la formación docente en la cultura pública argentina. En M. Krichesky, M., *Derecho a la educación y pedagogías aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. UNIPE.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine
- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14 · <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003- 2015*. Capítulo 3. México. Fondo de Cultura Económica.
- López, M. S. (2016). El acompañamiento del coformador en los procesos de construcción de conocimiento profesional docente de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. In *Aprendizaje-servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en educación superior* (pp. 501-505). Servicio de Publicaciones.
- Luzon-Trujillo, A., & Montes-Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152.
- Maddoni, S. (2019). *Los significados de la práctica docente de estudiantes residentes de profesorado de educación primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Paraná. Un estudio desde las biografías escolares*. Tesis de Maestría de Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Argentina: Cengage Learning.
- Mason, J. (2006). *Mixing methods in a qualitatively driven way*. *Qualitative Research*, 6 (1), pp. 9-26.
- Montenegro, Morais Melo y Barcia (2017) Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes. En: Barcia, M.I.; Morais Melo, S. de y López, A. (Coords.) (2017). *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4986/pm.4986.pdf>
- Morelli, S., & Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, 22(1), 44-52.
- Morgade, G. (2007). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. G. Morgade (Comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1930*, 67-114.
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido: estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Resolución N°4154/07. Dirección General de Cultura y Educación. Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2007.

- Olzansky, C. (septiembre, 2016). El rol del docente co-formador en el período de residencias de los estudiantes del profesorado de educación inicial. Ponencia presentada en *I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina*. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/760>
- Oviedo, M. I. (2021). Lengua y literatura en la historia de la formación docente para la educación primaria argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), e0012. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0012>
- Pineau, P. (2021) El orgullo de enseñar. Formación y trabajo docente en la historia argentina reciente, en: Puiggrós, A. (comp): *Historia de la educación en la Argentina IX. Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Galerna.
- Puiggrós, A. (1993) *Sujeto, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2018) *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.
- Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? Obtenido de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf>
- Resolución N°24/07. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 07 de noviembre de 2007.
- Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). *Ciencias, Docente y Tecnología*. V. 30, N° 59, 200-235.
- Sabino, C. A. (1992). *El proceso de investigación*. Buenos Aires. Editorial Lumen/Hymanitas.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años' 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. Feldfeber, M. y Gluz, N.(coords.). *Las políticas educativas después de los, 90, 17-42*.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sánchez Pérez, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México* (Master's thesis, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Departamento de Educación).
- Seid, G. (2017). La pluralidad de procedimientos para alcanzar validez en las investigaciones cualitativas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*, (12), 41-55.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Catamarca: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Cultura. Ciencia y Tecnología.
- Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Colección Cuadernos de Cátedra. Bs. As., Baudino Ediciones.
- Stenhouse, L. (1993). *Un concepto de diseño curricular. El modelo de objetivos: algunas limitaciones. La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil. Editorial Autentica.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie documentos, 50. PREAL.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina : dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>

EJE 3: ESCUELA SECUNDARIA, FORMACIÓN DOCENTE

- Vasilachis de Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la Provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. *Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina*. Buenos Aires.
- Webb, M. V. (2014). *Docentes formadores en la residencia: Construcción de sentidos acerca del ejercicio de la docencia*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés.
- White, E (2020). *La práctica reflexiva en las residencias de la formación docente inicial: entramado de voces y sentidos*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés.
- Yin, R. (1989) *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR



Las prácticas de vinculación como instrumento para fortalecer la pertinencia social en cuatro universidades públicas de la Argentina durante el periodo 2015-2022.

Pamela Norma Texeira Soria

✉ texeira@agro.uba.ar

Introducción

Se considera que las primeras instituciones que otorgaban grados académicos y títulos universitarios surgieron en Europa durante el siglo XII (Durkheim, 1992). Aunque desde los inicios del siglo XI ya se impartían estudios de Derecho en Bolonia, una única facultad no puede considerarse como una universidad (Montejano, 2001). Las universidades fueron creadas para la enseñanza y el aprendizaje de una serie de disciplinas. De esta forma, se constituye su primera misión sustantiva: la docencia.

La universidad medieval puede considerarse como una agrupación de individuos organizada como una “comunidad social”. Sin embargo, la universidad medieval estaba muy distante de representar una unión social que anulase las diferencias de status entre los que asistían a ella (Verges, 1994).

La universidad medieval no investigaba, la investigación se realizaba fuera de ella (Ortega y Gasset, 2001). La segunda misión de la universidad, la investigación, se incorporó recién a principios del siglo XIX, cuando en Alemania Humboldt propuso un nuevo modelo de universidad que combinaba la función tradicional, la docencia, con una segunda función: la investigación. De esta forma, en 1810 nació la Universidad de Berlín, que se convirtió en una fuente de inspiración para los cambios en las universidades medievales y la creación de nuevas universidades en Europa (Geuna, 1999).

En este punto Ortega y Gasset (2001) señalaba que: “comparada con la medieval, la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquella en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura.” (Ortega y Gasset, 2001, p. 4).

Entonces, históricamente, la universidad tuvo como misiones sustantivas la docencia y la investigación (Hayden et al., 2018). La forma en que la universidad asumió su rol, impuso un progresivo alejamiento de la sociedad. Este distanciamiento tuvo como consecuencia la reserva de la enseñanza universitaria a las clases sociales privilegiadas.

El nacimiento de la función de extensión universitaria se ubica en 1867, en la Universidad de Cambridge, donde se estableció el primer programa de “extensión” (Gadotti, 2019; Cantero, 2006). Dentro de este programa cada condado solicitaba a Cambridge un curso específico y la universidad lo organizaba con la estructura de doce conferencias que eran

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

dictadas por un maestro. El tipo de actividad prevista era indicativa del carácter “difusionista” que caracterizaba a ese primer paso de lo que hoy suele llamarse “Extensión”.

En 1899, se inaugura en la Universidad de Oviedo el curso de Extensión (Cantero, 2006), Rafael Altamira, en el discurso inaugural decía:

La Extensión Universitaria comprende: conferencias que “vulgarizan” los conocimientos científicos, excursiones artísticas y arqueológicas, cursos para obreros en núcleos rurales y mineros, festivales de confraternización entre profesores y obreros, colonias escolares, etc. [...] No sólo se intenta dar una respuesta diferente a la cuestión social, sino elevar el nivel interno de la Universidad; formar hombres antes que sabios. (Cantero, 2006 p. 17).

En la inauguración del curso de Extensión de la Universidad de Oviedo, no sólo estaban presentes la dimensión social de la extensión y el componente de compromiso con la sociedad, aparecía también la dimensión pedagógica de la extensión: No se trataba sólo de atender a los problemas sociales, sino también que ese accionar impactará sobre la formación de los estudiantes (Durand et al., 2018).

De este modo, se ve que la extensión universitaria nació no sólo como fenómeno educativo relacionado con los pensamientos de la universidad, sino también por las corrientes internacionales que se habían puesto en marcha en el entorno de la enseñanza social (Cantero, 2006). En este sentido, la aproximación de la universidad a la sociedad siguió dos corrientes: la Extensión Universitaria inglesa y las Universidades Populares francesas (Cantero, 2006).

Las Universidades populares francesas tenían como objetivo preparar a los trabajadores para los conflictos sociales y mejorar el nivel de su cultura general. Para lo cual era necesario conocer, básicamente, las materias propiamente sociales, la administración y el derecho.

Las experiencias inglesas, sin dejar de lado los planteamientos sociales, estaban más orientadas a la difusión de la cultura, por eso incluían la divulgación literaria, visitas a museos y excursiones. En este caso resultaba más difícil identificar el objetivo, ya que asumía una gran diversidad de formas frente a la heterogeneidad del público y los problemas complejos de la educación a cuyo servicio vivía (Palacios, 1908).

Fuera del Reino Unido, las primeras universidades en replicar el modelo de las universidades inglesas fueron las de los Estados Unidos. En 1890 se fundó en Filadelfia la American Society for Extension of University con el objeto de extender el ideal universitario a los que no recibieron la educación de las universidades (Palacios, 1908).

En el continente europeo, la primera nación que siguió los pasos de las universidades británicas fue Alemania en 1869 con los “Hochschulwortrade fur Jeredinac” (cursos de enseñanza superior para todo el mundo), que se dictaban principalmente en los centros industriales. En España, al igual que en los otros países no sajones, la extensión universitaria nació por estímulos de fuera, siendo la Universidad de Oviedo la pionera en este camino (Palacios, 1908).

Desde el principio, algunos catedráticos reconocían que la extensión podría ser útil a la ciencia, decía Leopoldo Palacios, en el boletín de la Institución libre de Enseñanza de 1898, señala: “La Extensión universitaria tal vez es todo eso entre nosotros: la expresión ideal de

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

una nueva tendencia en la evolución social de las Universidades, un órgano al servicio de las justas reclamaciones populares. Pero, además, sirve a la ciencia...” (Palacios, 1898, p. 119).

En América Latina la extensión surgió a principios del siglo XX, el antecedente más cercano de las universidades populares puede encontrarse en México y Argentina (Torres Aguilar, 2009). En Argentina, la extensión universitaria apareció por primera vez en el año 1905, cuando se incorporó al estatuto de la Universidad Nacional de La Plata.

En 1908, se celebra el Primer Encuentro de Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo. Entre sus demandas establece la exigencia de establecer programas de Extensión Universitaria.

En 1918, en Argentina se produce un cuestionamiento a la Universidad Latinoamericana tradicional, con la reforma gestada en la Universidad de Córdoba. Se inicia entonces la preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de la universidad.

Los objetivos de la Reforma de Córdoba excedieron el tema de la función social de la universidad. La universidad aparecía ante la nueva clase social, la “clase media”, como una vía que le permitiría abrirse camino en el ascenso político y social, pero a la que se era casi imposible acceder (Durand et al., 2018).

En 1957, la Unión de Universidades de América Latina convoca a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, en el concepto de extensión adoptado durante esta conferencia quedaba claro que seguía presente la idea de proyectar, extender, dar, en un movimiento unidireccional desde la universidad hacia la sociedad (Durand et al., 2018).

Hasta aquí podemos ver que la extensión universitaria surgió como alternativa para subsanar el histórico distanciamiento entre universidad y sociedad y cumplir con la “función social” de la universidad (Tommasino & Cano, 2016; Ulloa & Almuiñas, 2018; Del Huerto, 2018). En este contexto, la extensión, tuvo como objetivo, acercar el conocimiento que se generaba en la universidad a aquellos que por su condición económica quedaban excluidos; este objetivo inicial y su nombramiento, le colocaron un corsé, del cual aún le cuesta soltarse.

Desde hace varias décadas, a esta función que nació en el siglo XIX se la comenzó a llamar la “tercera misión” de la universidad. El término “tercera misión o “tercera función” ha ido adquiriendo más atención e importancia tanto en la propia práctica de los/as académicos/as como en los ámbitos de gestión de la política científica y (Etzkowitz, 1990; Trencher et al., 2014). Sin embargo, aún existe un cierto grado de desacuerdo no sólo en torno a la terminología, sino también en la determinación del propósito y el alcance del término “tercera misión” (Benneworth y Jongbloed, 2013).

En las universidades latinoamericanas, por su tradición histórica y política, el concepto “tercera misión” refiere directamente a la idea de extensión universitaria (Gibbons, 1998); mientras que en los países industrialmente desarrollados, el concepto tiene una acepción más amplia, con incidencia en el desarrollo económico y social (Alonso et al., 2021).

La misión de la extensión comenzó a ser reconceptualizada desde comienzos del siglo XX y, especialmente, en las últimas cinco décadas. Lejos de ser una misión aislada, separada de las misiones de docencia e investigación, se vincula con ellas y con la cuarta misión, más recientemente incorporada, la transferencia (Camilloni, 2020).

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

En 1972, se realizó la segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, aquí se asumió un concepto diferente de la extensión, se la definió como la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social. El concepto consideraba a la universidad como un componente más dentro de la sociedad, con responsabilidad social y sin las connotaciones de superioridad que tenía en las concepciones previas (Durand et al., 2018).

Durante la segunda mitad del siglo XX se produjo, a nivel mundial, un fenómeno llamado “masificación de la educación”. En América Latina, y en particular en la Argentina, la masificación de la universidad respondió a una dinámica propia, determinada por la evolución económica y social de los países de la región (Gallo, 2005).

La masificación de la educación superior contribuyó significativamente a fortalecer la relación entre la universidad y la sociedad, ya que permitió la inclusión de diversos estratos sociales que previamente no tenían acceso a la institución.

La extensión universitaria como función sustantiva se constituye en un vínculo que permite los procesos de reflexión por parte de la universidad con la realidad de la sociedad (Escovar Alvarez y Sanchez Morales, 2019).

La noción de pertinencia de la educación superior fue introducida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 1995 y fue reforzada a partir de 1998. Desde la perspectiva planteada por este organismo, la pertinencia social debe contrarrestar la tendencia de las universidades al auto-encierro con planes de estudio desconectados de las realidades y los contextos sociales.

Tema

El objeto de estudio de la presente investigación lo constituyen las prácticas de vinculación como instrumento para fortalecer la pertinencia social en cuatro universidades públicas de la Argentina para el periodo 2015-2022. La investigación procurará trascender el análisis teórico parcial y acotado de una misión determinada, intentará entender el vínculo desde las experiencias, como un proceso social universitario, con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas. El campo de estudios del proyecto es la Educación Superior y se inserta dentro de las áreas disciplinares de las humanidades y las ciencias sociales.

Problema de investigación

Desde sus orígenes, la universidad se enfocó principalmente en la docencia y la construcción de conocimiento, relegando en cierta medida la relación directa con las comunidades. Esta orientación específica ha tenido como consecuencia un distanciamiento gradual de la universidad respecto a la comunidad

Para abordar la brecha entre la universidad y la sociedad, a mediados del siglo XIX, la extensión universitaria. Esta función se originó en un contexto de relación entre la sociedad y la universidad que difiere significativamente del actual. La masificación de la educación

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

superior universitaria, el mayor alcance de la investigación universitaria, el avance de las comunicaciones, el acceso a la información y el papel más importante del conocimiento en el proceso de producción económica (Abramovitz y David, 1996), impulsieron cambios en el vínculo sociedad-universidad.

La relación dinámica entre la universidad y la sociedad necesita que las tres misiones de la universidad se desarrollen en conformidad con un nuevo modo de producción de conocimiento. En esta construcción de conocimiento, se producen tensiones entre los contextos históricos y los “nuevos” problemas; entre la teoría y la práctica. Debido a estas tensiones, la relación entre las tres funciones puede volverse problemática (Tomás-Folch et al., 2012), para poder articular las tres funciones, es necesario identificar estas tensiones.

De acuerdo a lo visto en la introducción, el término extensión universitaria, desde sus orígenes, fue entendida en una única dirección, desde la universidad hacia los sectores populares (Ángeles, 1992). La producción de conocimiento constituye un diálogo de saberes, esto implica una relación no univoca sino bidireccional desde la universidad a la sociedad y desde la sociedad hacia la universidad (Hernández Cassiani, 2021).

La vinculación entre el saber popular y el saber académico en cuanto materialización del diálogo de saberes, encuentra un sustento en la noción de ecología de saberes de De Souza Santos (2019). No se trata sólo de extender el conocimiento universitario hacia “afuera” sino también traer el conocimiento no universitario hacia adentro de la universidad (De Sousa Santos, 2018) y a partir de allí generar nuevos conocimientos.

A lo largo de la historia, existieron distintas conceptualizaciones de la extensión universitaria, esta heterogeneidad también representa un problema, debido a que la concepción será concluyente en las acciones que las universidades implementen en su relación con el medio social donde se desenvuelven (Ángeles, 1992).

En Argentina, no existe una fuente de acceso público que facilite datos de características particulares de cada uno de los proyectos de extensión y vinculación que se desarrollan en el país, ni tampoco datos de contacto con los responsables de los proyectos que permitan solicitar información al respecto.

Si bien la extensión está comprendida dentro del marco legal de la Ley de Educación Superior de Argentina 24521 de 1995, existen imprecisiones en cuanto a la forma en que la universidad debe cumplir esta legislación. La consecuencia de esto es que la interpretación de extensión y la ejecución práctica son todavía muy dependientes de la visión política de la universidad, generando muchas interpretaciones individuales y diferentes metodologías de actuación. En este sentido la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) brinda un aporte importante al exponer disposiciones explícitas respecto de la Extensión Universitaria.

Sin embargo, aún es necesario poner en discusión la especificidad de la extensión universitaria, definir la frontera sobre qué es y qué no es extensión, y especialmente, resolver la vinculación, relación y comunicación con el resto de la sociedad (Tomatis, 2017).

En la última década en nuestro país, hubo avances importantes en materia de Extensión, entre los que sobresalen el incremento de los presupuestos destinados a extensión universitaria, la creación de la REXUNI en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la incorporación, por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de las actividades de extensión como una de las dimensiones de sus protocolos de evaluación y criterios de acreditación (Mato, 2018).

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

En las universidades argentinas, en general las prácticas de interacción con la sociedad, son menos reconocidas que las de docencia e investigación, tanto dentro de las universidades como por otros organismos de Ciencia y Técnica, como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Por este motivo, los docentes e investigadores privilegian la realización de otras tareas; pasando a ser un conjunto de obligaciones que las instituciones desarrollan solo si pueden y cuando las otras ya fueron cubiertas (Mato, 2019).

Recién hace unos años que en algunas universidades argentinas se comenzaron a “computar” las actividades de Extensión como parte de la dedicación de los docentes, como es el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER),

Un aspecto importante, para la jerarquización de las actividades de vinculación social de las universidades, es la incorporación de estas prácticas al currículum de las universidades. La necesidad de incluir las prácticas de vinculación con la sociedad, al igual que la investigación y la docencia en el currículum, responde a un interés de tipo ético y político (Cerdas Rivera, 2022; Cano, 2016; Carneiro et al., 2014; Maciel, 2010; Tomassino et al., 2010).

En nuestro país el Ministerio de Educación junto con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el año 2021 fijaron a la “curricularización de la extensión universitaria” como uno de los lineamientos de políticas universitarias. También se está promoviendo la curricularización de la extensión en varias universidades públicas y privadas del país (Huarte Bonnet et al., 2020; Clerici et al., 2018).

Algunos autores, plantean que la innovación universitaria debería iniciarse en los saberes que surgen de la vinculación con las demandas sociales, y desde allí, avanzar hacia la reorientación de las prácticas de investigación y docencia (Bruno, 2016). Las universidades cuyo currículum y estructura institucional se diseña en diálogo con organizaciones locales, están fuertemente articuladas y comprometidas con la sociedad en la que están insertas (Mato, 2018).

Otra dimensión importante, a la hora de contextualizar la problemática, es la evaluación de las funciones de la universidad. Para lograr la legitimación social, las prácticas de vinculación deben ser calificadas, mensurables y generar resultados estratégicos para la sociedad (Duarte da Silva y Alves, 2015); por este motivo es importante la investigación empírica de esta función de la universidad.

En este aspecto, es importante tener en cuenta que las prácticas de vinculación con la sociedad no pueden ser examinadas con las mismas herramientas con las que se mide la calidad de las investigaciones, se requieren evaluaciones que tengan en cuenta el contexto (Mato, 2019).

De acuerdo a lo visto hasta aquí la problemática que se plantea es, por un lado, la existencia de diversos mecanismos por los cuales las universidades públicas argentinas intentan responder a las expectativas de la sociedad. Esta heterogeneidad dificulta la categorización y diagnóstico de los distintos mecanismos a nivel nacional, esto puede constituir una limitante para la gestión de la educación universitaria.

Por otro lado, esta heterogeneidad se observa también en la curricularización de los proyectos de vinculación. En algunas universidades se desarrollan procesos que no necesariamente involucran los proyectos curriculares y que tampoco están articulados con la investigación y la docencia. El conocimiento del grado en que los procesos de vinculación están

incorporados a los planes de estudio de las universidades públicas de Argentina resultaría información relevante para la gestión de la educación universitaria.

De igual manera las universidades, por diversas razones, ya sean estas relacionadas con las políticas del Estado, como los recortes presupuestales o por la naturaleza misma de la institución, privilegian algún sector económico o social en particular. No está claro que criterios utilizan las universidades a la hora de presentar proyectos de vinculación con la sociedad. El conocimiento de estos criterios también puede resultar útil para la gestión universitaria.

Otro punto a considerar en la problemática planteada, es que desde la perspectiva pedagógica de las prácticas de vinculación con la sociedad en la formación integral de los estudiantes, la fundamentación empírica es débil (Izaguirre Remón et al., 2019), muchos de los trabajos sobre este punto son presentados en jornadas y congresos y no son publicados.

Es importante considerar, que la vinculación universidad-región no es un proceso mecánico, sino que la universidad debe construir la región, es decir, debe delimitar conceptualmente la región, como consecuencia la pertinencia se construye de manera diferente, en razón de contextos diferentes.

En este punto, también resulta relevante realizar una mirada sobre la autonomía de las universidades públicas argentinas como un intento de explicar la heterogeneidad en la forma en la que las universidades se relacionan con la sociedad. Sin embargo, esta investigación apunta a las carreras que fueron reconocidas como “carreras de interés público” (artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24.521 de 1995), como consecuencia de esto las universidades ya no gozan de una autonomía absoluta para elaborar sus planes de formación, sino que tienen que hacerlo bajo ciertos parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Las preguntas que van a orientar la investigación son:

¿Qué mecanismos utilizaron las universidades analizadas para dar respuestas a las expectativas sociales durante el periodo 2015-2022?

¿Cuál es la pertinencia social de las universidades públicas de la Argentina desde la perspectiva actual de los estudiantes, docentes, graduados y demás actores de la sociedad?

¿Qué criterios utilizaron los directores de los proyectores de vinculación de las universidades analizadas para seleccionar un tema durante el periodo analizado?

¿Cuál es el potencial pedagógico de las prácticas de interacción sociedad-universidad desarrolladas en las universidades seleccionadas durante el periodo 2015-2022?

Antecedentes de la investigación

La investigación en educación superior no le dedicó demasiada atención a la extensión (Cano, 2015; Fuentes, 2016). Los primeros debates sobre la extensión universitaria en la historia de la educación latinoamericana comenzaron en la década de 1960 y estuvieron enfocados en la relación universidad-sociedad (Brusilovsky, 2000; Fuentes, 2016) y en las implicancias del término extensión. Además muchas de las investigaciones no se publican y sólo se presentan en jornadas y congresos.

Un antecedente relevante que respalda la importancia de la curricularización de la Extensión se encuentra en la investigación realizada por Huarte Bonnet et al (2020). Sus conclusiones indican que la curricularización posibilita que las prácticas orientadas a satisfacer las expectativas de la sociedad estén integradas a lo largo de toda la trayectoria académica de los estudiantes universitarios.

Otros autores afirman que las experiencias educativas en terreno, posibilitan la flexibilización, actualización y versatilidad al currículum y contribuyen a la formación integral del estudiante, brindándole una percepción más adaptada a la realidad, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven (Perez de Maza, 2011; Bruno, 2016; Monge Hernández, 2020; 2022; Talevi et al., 2020; Biolatto et al. 2016; Cano et al., 2010).

La vinculación con la sociedad adquirió un papel formador que es crecientemente reconocido por las universidades, Camilloni (2020), afirma que “su inclusión formal en el currículo requiere la adopción de un conjunto de decisiones de elección entre las diferentes modalidades y la definición de sus variados aspectos” (p. 29).

La institucionalización de una propuesta de prácticas formativas que implique articulación social y construcción colectiva de conocimiento, necesita de procedimientos administrativos rigurosos que permitan: encuentros entre pares para reflexionar sobre la práctica docente, la generación de teoría sobre la práctica y la reflexión epistemológica, la programación de la oferta académica, la evaluación institucional de la alternativa pedagógica, entre otras características (Petz y Faierman, 2019).

Desde la fundamentación empírica de la dimensión pedagógica de las prácticas de vinculación de las universidades con la sociedad, existen dos antecedentes. Por un lado, se lograron identificar aprendizajes en el marco de las experiencias de vinculación con comunidades y organizaciones sociales, entre los que se destacan: a) identificación de nuevas necesidades o intereses de investigación y de formación profesional; b) identificación de aspectos de la “realidad” no previstos en los programas de formación que sería conveniente incluir en los planes de estudio para lograr resultados más efectivos; c) adquisición de nuevos conocimientos y destrezas; d) identificación de la existencia y valoración de saberes no académicos que permiten enriquecer la formación profesional; y e) identificación de la existencia entre la población de algunos prejuicios y creencias que afectan la práctica profesional (Mato, 2013).

Por otro lado, Monge Hernández (2020), logro desarrollar un índice que agrupa seis capacidades estudiantiles ampliadas durante la experiencia extensionista. Monge Hernandez (2020), también sostiene que los resultados de su investigación muestran que la aprobación de las diferentes asignaturas de un plan de estudio universitario, no son reflejo de posesión completa del conocimiento que valora el estudiantado, como parte de su formación universitaria.

Desde otra perspectiva, también resultan relevantes para esta investigación los antecedentes relacionados con las innovaciones institucionales que pueden surgir a partir de las prácticas de vinculación. Según Mato (2020), las experiencias de vinculación de los equipos universitarios con comunidades indígenas y afrodescendientes han generado valiosas contribuciones para impulsar innovaciones institucionales. Estas incluyen la creación de

cátedras libres o programas específicos que han permitido abordar las demandas de estas comunidades de manera efectiva.

Por su parte, Arce et al (2023), comprobó que los proyectos de vinculación constituyen un aporte a la reflexión en torno a la compleja búsqueda de construir espacios interculturales críticos en la universidad, comprometidos con la ampliación de derechos indígenas y la transformación de las desigualdades históricas.

Continuando con el punto de vista de las innovaciones institucionales, Gaete Quezada (2012) mediante su investigación sostienen que la aplicación de un modelo de gestión de responsabilidad social en las universidades, puede resultar útil como estrategia para adecuarse a los nuevos desafíos y demandas de la sociedad actual.

Sin embargo, Amiano Bonachea (2019) afirma que en España:

El enfoque de responsabilidad social universitaria (RSU) no resulta apropiado para articular las relaciones entre la universidad y su entorno, y poder responder en consecuencia a las diversas problemáticas sociales existentes, lo que favorece que se acaben priorizando las necesidades expresadas a través del mercado. (Bonachea, 2019, p. 290).

Desde el punto de vista de la evaluación de los impactos de los proyectos de vinculación con la sociedad, Zamora-Sánchez et al (2022) desarrollaron un modelo que incluye cuatro grupos de elementos: los agentes, con sus características y las acciones que llevan a cabo; las dimensiones de su desarrollo, con los agentes y factores a ellas vinculados; las variables cuya medición interesa, obtenidas de los dos grupos anteriores; y los indicadores, que materializan dicha medición.

Con relación a la pertinencia social de las universidades públicas, existe un antecedente de investigación en la universidad del estado de Sonora en México; en esta investigación se evaluó la pertinencia social desde la visión de estudiantes, empleadores y docentes, mediante el uso de cuestionarios (Coronado-García y Estévez-Nenninger, 2016).

Por otro lado, Vera-Noriega et al (2016), estudiaron pertinencia social de universidades públicas y privadas de México, pero sólo desde perspectiva de los docentes.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

Analizar las prácticas de vinculación como instrumento para fortalecer la pertinencia social en cuatro universidades públicas de la Argentina durante el periodo 2015-2022.

Objetivos específicos:

- Analizar qué objetivos y proyectos definieron las universidades estudiadas para transformar o beneficiar a la sociedad durante el periodo 2015-2022.
- Indagar la incorporación de prácticas de interacción sociedad-universidad en el currículum de las universidades comprendidas en el estudio durante el periodo 2015-2022.

- Identificar los aprendizajes resultantes de las experiencias de colaboración realizadas por las universidades públicas con diversos sectores de la población durante el periodo 2015–2022, mediante el desarrollo de un índice.
- Indagar sobre la visión actual de la pertinencia social en cuatro universidades públicas argentinas desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.

Marco teórico

Siguiendo la línea de la problemática planteada sobre la heterogeneidad en torno a las prácticas de extensión en las universidades, resulta pertinente empezar proporcionando un contexto que refleje la diversidad de conceptos asociados a la palabra “extensión”.

A lo largo de la historia a la palabra extensión se le confirieron varias acepciones, puede decirse que desde su etimología tiene un carácter polisémico, para la Enciclopedia Hispánica se deriva del latín: extenso, –onis, acción y efecto de extender. Palencia (1992) dice: “si en el lenguaje vulgar o sencillo habláramos de la extensión universitaria, estaríamos hablando de hasta dónde se extiende la universidad, que tan grande es o hasta dónde llega.” (p.1). Por lo visto, cabe, interrogarse en qué sentido se ha dado el “extender” de la función, si se desplaza desde la universidad a la sociedad o vuelve de ésta a aquella (Durand y Plencovich, 2012).

A principios de la década de 1970, la palabra extensión fue sometida a un análisis crítico. La extensión universitaria fue “nombrada” de distintas maneras. Algunos autores la consideran una responsabilidad social de la universidad (Gonzalez y Gonzalez Fernández–Larrea, 2019; Gaete Quezada y Álvarez Rodríguez, 2019; Vallaeys, 2014; Fernández, et al. 2006); sin embargo esta postura es criticada por otros autores, sosteniendo que se incorpora al ámbito universitario una noción proveniente del mundo empresarial (Tommasino y Cano, 2016).

Tommasino et al. (2006) hablan de “extensión crítica” para referirse a la concepción extensionista heredera de la pedagogía freiriana (Freire, 1973). Para Tommasino, la extensión se desarrolló como un concepto fronterizo y bifronte. Fronterizo porque su desarrollo y conceptualización se ubican en un espacio de frontera entre lo universitario y lo “no universitario”. Bifronte porque, fruto de este doble origen (hacia lo social y hacia lo educativo) la extensión es hablada y teorizada desde diferentes énfasis y lógicas.

Por otro lado, al conjunto de términos relacionados con la extensión, Mato les asigna una categoría abarcadora de “vinculación social” (Mato, 2015).

Con lo expresado, se puede ver que el concepto de extensión presenta la dificultad de lo ambiguo, de aquello sobre lo cual no existe un consenso desarrollado y consolidado en el ámbito académico (Llomovatte et al., 2008; López , 2010).

La tarea de conceptualizar la extensión universitaria se ve atravesada por las intenciones políticas de las universidades, por las disputas de sentidos que se dan en las prácticas de intervención social, y por el camino que cada institución marcó en su historia, en relación a las vinculaciones con el medio, con organizaciones e instituciones extrauniversitarias (Tomatis, 2017).

Para esta investigación se asumirá la categoría de vinculación social para hacer referencia al conjunto de términos relacionados con la extensión (Mato, 2015).

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

La extensión universitaria además de ser polisémica tiene carácter multidimensional (Monge, 2020). Se pueden reconocer las dimensiones: pedagógica, académico-institucional, comunicacional-dialógica, social-cultural-productiva y política pública (Monge et al., 2021).

En este punto, sólo se considerarán las dimensiones que se relacionan con la presente investigación: dimensión pedagógica, dimensión académico-institucional y dimensión política pública.

En referencia a la relación de la extensión con la dimensión pedagógica:

La diversidad de posiciones muestra la necesidad de resignificar la extensión universitaria, por lo que debe permitirnos volver a pensar... las características y la relevancia que la participación en proyectos con la comunidad adquiere en los procesos de formación de los universitarios. (Rafaghelli, 2016, p. 22).

En el año 2009 el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, en Uruguay, publicó una resolución sobre la extensión universitaria, en la que indica que “En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora”.

Una de las bases de esta tesis es que la función de extensión junto a la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior (Tunnerman 2003).

Con referencia a la valoración y evaluación de conocimientos, para esta investigación se tendrá en cuenta lo señalado por Mato (2013), que dice que los conocimientos, están marcados por los contextos sociales e institucionales en los que son producidos, por eso la valoración y evaluación debe tener en cuenta estas condiciones.

También se considera lo sostenido por Del Valle Blohm (2009), que define la extensión universitaria como: “un proceso dinámico de formación integradora y sistémica, basada en la interacción cultural del quehacer universitario en comunicación multidireccional permanente con la sociedad...” (Del Valle Blohm, 2009. p. 19).

Otro autor que sirve de sustento a esta investigación es Brown (1993), quien considera que las actividades de extensión constituyen un impulso inicial para movilizar procesos de formación auténtica.

Por otro lado, también son valiosos para este estudio, los aportes de Álvarez de Zayas (1997), que sostiene que “el estudiante aprende, en tanto resuelve un problema, en tanto se estimula, porque como resultado de su labor es más inteligente, en el contexto social está más cerca de los valores que la sociedad establece como modelo” (Álvarez de Zayas, 1997, p. 47).

Según Castro y Oyarbide (2015), “la dimensión pedagógica de la extensión universitaria, se sustenta en el aprendizaje permanente, praxiológico y significativo, organizado democráticamente y con sentido social, que permite mejorar la calidad educativa” p. 14.

Con respecto a la curricularización de la extensión universitaria, son importantes los aportes de Arocena (2011) quien expone:

La curricularización de la extensión puede ser entendida como asignarle unos pocos créditos en cada Plan de Estudios a algún curso de extensión,

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

y chau. Semejante saludo a la bandera no implicaría avances sustantivos y más bien encapsularía a la extensión en el terreno reducido de unos pocos especialistas o vocacionales del asunto. No es eso lo que se propone, y no debería ser demasiado difícil comprenderlo. Se trata de explorar las diversas modalidades para la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución (Arocena, 2011, p. 14).

Sobre este punto Camlloni (2010), sostiene que mientras la educación experiencial permite el aprendizaje a través de los ensayos y de los errores, de las consecuencias de las acciones propias y ajenas; cuando se trabaja en actividades de extensión, la responsabilidad de la institución hace necesario que la calidad del servicio sea muy alta.

De acuerdo con lo afirmado por Rafaghelli (2013), se necesita promover espacios curriculares que favorezcan aprendizajes mediados por proyectos de vinculación social.

Se considera que desde el punto de vista epistemológico, la extensión se sostiene desde un paradigma experiencial, donde el estudiante tiene un rol protagónico, y descubre la realidad a partir de sus propias experiencias y del contraste con sus compañeros/as. Muchos pedagogos destacaron la importancia del conocimiento adquirido a partir de las experiencias en el ámbito no académico desde fines del siglo XVIII. En este grupo, se puede mencionar a Pestalozzi (2006), Montessori (2005), Decroly (2007), Rousseau (1821), Louv (2018), Kolb (1984) y Froebel (1895).

Desde la perspectiva epistemológica, es importante hacer referencia a la conceptualización de la extensión. La extensión crítica permite un diálogo de saberes, en donde el conocimiento científico es desplazado del lugar central que tiene en la extensión tradicional, permitiendo, de esta manera, que entren en la escena los otros saberes que fueron subalternizados por el paradigma positivista de las ciencias (Capeletti, 2020; De Sousa Santos, 2007, 2011, 2014).

Otra teoría en la que se fundamenta la presente investigación es que desde la dimensión política, se considera que la extensión contribuye al aporte de las políticas públicas, que promueven la construcción de una sociedad más equitativa, solidaria e inclusiva (Menéndez, 2015).

Con relación a la pertinencia social, en este estudio se tiene en cuenta la definición dada por la UNESCO, en el año 1998, durante la Conferencia Mundial sobre educación superior de París, quien estableció que la pertinencia social de la universidad depende de la función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, así como de sus nexos con el mundo del trabajo, con el Estado y la financiación pública, y sus interacciones con otros niveles y formas de la educación.

También, para este estudio se toma como referencia lo señalado por Tünnermann (2000), quien dice que la pertinencia social comprende el compromiso de la educación superior con las necesidades de todos los sectores de la sociedad y no solo el sector laboral o empresarial.

Hipótesis de trabajo

Dadas las características de esta tesis doctoral, la presente investigación no posee hipótesis stricto sensu, sin embargo algunos supuestos o hipótesis de trabajo dan sostén al estudio que se realizará. La presente investigación considera las siguientes hipótesis de trabajo:

- La extensión universitaria es una de las misiones sustantivas de la universidad que fue mas desatendida en las unidades académicas.
- Se espera encontrar diferencias en los mecanismos que utilizan las universidades analizadas para dar respuesta a las expectativas de la sociedad.
- Existen aprendizajes implícitos y/o explícitos en los proyectos de extensión y vinculación analizados.
- No existe diferenciación entre las áreas de extensión y vinculación, y en aquellas universidades que tienen ambas áreas se encuentra tensión.
- Existen diferencias sobre la visión de la pertinencia social de la universidad en las distintas universidades analizadas.

Justificación

Considerando el papel que cumple la universidad pública, en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales, esta institución puede considerarse una verdadera movilizadora social. No sólo por permitir el acceso y egreso de los sectores menos privilegiados, sino también por formar profesionales críticos y comprometidos con la realidad, capaces de identificar las demandas, intereses y necesidades de la comunidad y de construir conocimiento colectivo emancipatorio.

En este sentido, los mecanismos de vinculación social permiten a la universidad insertarse en la realidad y articularse con fuerzas que empujan el cambio social. Por este motivo es importante que las actividades de vinculación social sean sostenibles y se jerarquicen, para que tengan la misma importancia que la docencia y la investigación. La articulación de la vinculación social, la docencia y la investigación permiten lograr un aprendizaje genuino.

Para lograr legitimidad social, las prácticas de vinculación deben ser calificadas, mensurables y generar resultados estratégicos para la sociedad (Duarte da Silva y Alves, 2015). Es necesario aportar evidencias, a través de la investigación, de los aportes pedagógicos de las prácticas de vinculación.

La importancia de evaluar los aprendizajes y los impactos en la sociedad de las prácticas de vinculación universidad-sociedad y relacionarlos con la pertinencia social radica en que permitiría promover y dirigir las prácticas hacia problemas prioritarios para satisfacer necesidades y generar beneficios a grupos mayoritarios. Esta investigación pretende realizar un aporte en este sentido.

La presente investigación pretende ser una contribución para los encargados de la gestión de la educación universitaria.

Estrategia Metodológica

Las unidades de análisis para esta investigación serán las universidades, mientras que las subunidades de análisis dentro de cada universidad comprenderán los planes de estudio, los estudiantes, los docentes y las autoridades. El diseño de la investigación se enmarcará en un enfoque cualitativo, que desde una perspectiva epistemológica permite construir el conocimiento sobre la realidad desde la óptica de quienes la producen y experimentan. El paradigma que guiará esta investigación será el hermenéutico, y se empleará la triangulación de datos y métodos.

Los procedimientos que se emplearán para la recolección de datos serán: revisión bibliográfica y de documentación, entrevistas y cuestionarios.

Debido a la dinámica en la relación universidad-sociedad, el periodo de análisis será acotado entre los años 2015 y 2022, esto es así debido a la dinámica de la relación sociedad-universidad y a que la investigación apunta a indagar sobre la situación actual del tema.

Los criterios de selección para las universidades públicas de Argentina serán: se elegirán dos universidades de las denominadas “históricas” y dos universidades creadas a partir del año 2000, con esta selección se pretende comparar instituciones creadas en distintos momentos de la historia, con el fin de captar algún sesgo relacionado con la historia de las instituciones.

Dentro del grupo de las universidades históricas se trabajará con la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Córdoba. Para el grupo de universidades nacionales creadas a partir del año 2000, se trabajará con la Universidad Nacional de Hurlingham y la Universidad Nacional del Oeste.

A su vez, dentro de cada universidad se seleccionarán dos carreras declaradas de interés público por parte del Estado Nacional mediante el artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24521 de 1995, y dentro de cada carrera se seleccionarán cuatro proyectos de extensión y/o vinculación comprendidos en el periodo de análisis. La decisión de trabajar con carreras declaradas de interés público se basa en que estas carreras tienen una pertinencia social que puede resultar de interés para el análisis de la función de extensión.

La investigación será multietápica, la ejecución del plan de investigación se planificó en las siguientes etapas:

- 1º. Revisión bibliográfica y de documentos, con el fin de confeccionar el marco teórico definitivo, obtener los datos iniciales necesarios para la elaboración de los cuestionarios y entrevistas, e indagar la inclusión de las actividades de vinculación en los curriculum de las carreras seleccionadas.
- 2º. Diseño de cuestionarios y entrevistas.
- 3º. Administración de cuestionarios electrónicos y entrevistas.
- 4º. Procesamiento de los datos obtenidos, análisis e interpretación.
- 5º. Desarrollo de un índice para la identificación de los aprendizajes de los proyectos de vinculación.
- 6º. Evaluación de los impactos de las prácticas de vinculación en la sociedad.
- 7º. Elaboración de las conclusiones.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

Para conocer la perspectiva sobre la pertinencia actual de la universidad, se realizará un abordaje cuantitativo mediante la administración de cuestionarios electrónicos entre las categorías “estudiantes”, “docentes”, “graduados” y “otros actores sociales”.

En la cuarta etapa se realizará un abordaje cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, se entrevistará a directores de proyectos, estudiantes participantes de proyectos, autoridades y sectores de la sociedad involucrados en los proyectos seleccionados.

Para el análisis de las entrevistas realizadas se utilizará la técnica de análisis de contenido de Bardin (2002), que consiste en descifrar el contenido de los datos descriptivo-narrativos a fin de identificar los principales temas y patrones que surgen de los mismos, en relación a los objetivos del estudio. El Análisis de contenido, comprenderá las siguientes etapas:

1. Explicitar el objetivo que orientó la búsqueda de la información.
2. Identificar categorías emergentes y teóricas de la entrevista transcrita de forma literal.
3. Producir un informe en el que se ordenen los hallazgos a partir de las categorías encontradas/utilizadas.

Durante el proceso se tendrán en cuenta los criterios de confiabilidad definidos por Guba y Lincoln (1983) para la investigación cualitativa. Estos comprenden aspectos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de los datos obtenidos y de su análisis, así como del proceso de investigación

Para el desarrollo de un índice que permita evaluar los aprendizajes de los estudiantes que participan en las actividades de vinculación, se utilizará una consulta a expertos en el tema, a través de la técnica Delphi, la selección de los expertos se realizará luego de un extenso análisis de su relación con el tema de investigación.

Factibilidad

La presente investigación se enmarca dentro de la línea de investigación de Políticas educativas: derecho, democratización e inclusión de la UNAHUR. El mayor costo económico y de tiempo de la investigación se encuentra en la movilidad para realizar las entrevistas, en este sentido la mayor parte de los cuestionarios y entrevistas serán realizadas a distancia. Garantizo contar con tiempo y recursos personales para llevar a cabo la investigación.

La Cátedra de Riego y Drenaje de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, donde me desempeño como docente cuenta con el equipamiento y software necesarios para el procesamiento de datos.

Mi experiencia como co-directora de proyectos de extensión UBANEX, me permite acceder a las bases de datos de la Universidad de Buenos Aires y conocer a otros directores de proyectos.

Por último, con respecto a la dirección, mi directora María Plencovich, es Dra. en Educación, y con amplia experiencia en el área, para agregar la experiencia en la vinculación social, el co-director propuesto es el Dr. Mato.

Bibliografía

- Abramovitz, M., and David, P. (1996). Technological change, intangible investments and growth in the knowledge-based economy: the U.S. historical experience, in *Employment and growth in the knowledge-based economy*. Ed. Foray D., Lundvall B.A. Paris, pp. 35 – 60.
- Álvarez de Zayas, R. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. Ed. Academia. La Habana. Cuba. 173 pp.
- Alonso, M., Cuschnir, M. y Nápoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Número 50, pp. 91-130.
- Amiano Bonachea, M. (2019). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la pertinencia social: mecanismos de Interlocución con la sociedad en el caso de las universidades españolas. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. 368 pp.
- Ángeles, G. (1992). Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios. *Revista de la Educación Superior*, 21(81), pp. 1-9.
- Arce, I., Campos, O., Palma, A., Barroso, C., Jofré, J., Gómez, S., Stinga, B. y Nuñez Manquez, A. (2023). Notas para pensar la Interculturalidad en la Universidad. Reflexiones sobre una experiencia de extensión universitaria con Pueblos Originarios en Pandemia desde un enfoque antropológico educativo. *Transdisciplinar*. 3(5), pp. 54-103.
- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? Cuadernos de Extensión, 1: Integralidad: tensiones y perspectivas. Ed. Universidad de la República, pp. 10-18. Montevideo , Uruguay. Recuperado de:
http://www.beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/168/Cuaderno_integridad.pdf
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. 3ª ed. Ed. Akal. Madrid, España. 192 pp.
- Benneworth, P. y Jongbloed, B. (2013). Policies for Promoting University-Community Engagement in Practice. En: *University engagement with socially excluded communities*. Ed. Paul Benneworth. Alemania, pp. 243-261.
- Bruno, D. (2016). Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria. *Cuadernos de H Ideas*, 10(10), pp. 1-13. Recuperado de:
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/3727>
- Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes*. Ed. EUDEBA Buenos Aires, Argentina. 134 pp.
- Camilloni., A. (2020). La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. *InterCambios* 7(1), pp.13-29. Recuperado de:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100013
- Cano, A., Tommasino, H., Castro, D. y Santos, C. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En: *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Ed. Universidad de la Republica. Montevideo, Uruguay, pp. 25-32.
- Cano, A. (2015). Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe Edition: 1. Chapter: La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Ed. CLACSO. Buenos Aires, Argentina, pp.287-380.
- Cano, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. *InterCambios*, 3(1), pp. 13-23.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- Cantero, C. (2006). *El concepto de la extensión universitaria a lo largo de la historia*. Ed. Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. España. 225 pp. Recuperado de: <https://www.observatorioatalaya.es/el-concepto-de-la-extension-universitaria-a-lo-largo-de-la-historia/>
- Carneiro, P.; Collado D. y Oliveira, N. (2014). *Interfaces – Revista de Extensão*, 2(3), pp. 4–26.
- Capeletti, D. (2020). Una mirada decolonial a la extensión crítica. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*. 5(9), pp. 558–579.
- Casa Torres, C. (2018). El método Delphi, prospectiva en ciencias sociales a través de varios casos prácticos: una revisión bibliográfica de los últimos 10 años. *Revista electrónica TAMBARA*. 7(37), pp. 500–515.
- Cerdas Rivera; Y. (2022). La integración de la extensión en el currículo de la Universidad Nacional. *Revista Universidad en Diálogo*.12(2), pp. 73–100.
- Coronado-García, M. y Estévez-Nenninger, E. (2016). Pertinencia social de una universidad pública en México, desde la visión de estudiantes, empleadores y docentes. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 720), pp. 172–189.
- Clerici, C., Eckerdt, C., Lonardi, L, Monteverde, A. y Peruzzo, L. (2018). La curricularización de la extensión como propuesta superadora de la enseñanza universitaria en la Licenciatura en Nutrición de la UNER. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. *Memorias de las 2º jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública*. pp 1972–1985. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81265/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Ed. Biblioteca Nueva. España. 213 pp.
- De Sousa Santos, B. (2007) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. (4a. ed.). Bolivia, CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), pp. 17–39.
- De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En: *Epistemologías del Sur Perspectivas* 1a. Ed de Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. España, Akal, pp. 21–66.
- De Sousa Santos, B. (2018). Conferencia Magistral. III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Caseros, Buenos Aires, Argentina, 16 de noviembre de 2018. Disponible en: <https://www.unaj.edu.ar/boaventura-de-sousa-santos-la-universidad-puede-ser-un-campo-donde-realmente-se-puede-pensar-como-articular-la-resistencia-y-por-eso-es-un-blanco-del-neoliberalismo/>
- De Sousa Santos, B. (2019). *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Volumen 1. Ed. CLACSO. Buenos Aires, Argentina, pp. 229–266.
- Del Huerto, M. (2018). La Reforma universitaria de Córdoba: pionera en el legado latinoamericano de universidad popular. En: *Revista Cubana de Educación Superior*. 37(1), pp. 37–47. Recuperado de: <https://isidore.science/document/10670/1.c2d78a>
- Del Valle Blohm, N. (2009). La gestión de la cultura extensionista desde las instituciones de Educación Superior. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Cuba. Cuba.
- Duarte da Silva, L. y Alves, L. (2015). La gestión de la extensión universitaria: una nueva sinergia entre los tres pilares de la educación superior universitaria. *Revista Invenio*, nº 34, pp. 9–22.
- Durand, P., Plencovich, M., Bombelli, E. y Biganzol, F. (2018). Extensión universitaria en ciencias agronómicas: La opinión de los docentes. *Revista EXT*, número 8. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/329758230>

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- Durand, P. y Plencovich, M. (2012). Dimensiones y desafíos de la extensión universitaria Resúmenes del 5º Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Recuperado de : <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1571>
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*. Ediciones de La Piqueta, Madrid. 434 pp.
- Escovar Alvarez, E. y Sanchez Morales, P. (2019). Reflexiones de la extensión universitaria en las MSMEs desde los procesos de E-Learning. *CITAS* - Vol. V, pp. 45-60.
- Etzkowitz, H. (1990). The second academic revolution: The role of the research university in economic development. En: *The research system in transition*. Ed. Susan E. Cozzens, Peter Healey, Arie Rip, John Ziman. Springer, Dordrecht. pp. 109-124.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva. Buenos Aires. Argentina. 7 pp.
- Froebel, F. (1895). *Friedrich Froebel's Pedagogics of the Kindergarten*. Ed. William T. Harris. Vol. XXX. New York. 255 pp.
- Fuentes, S. (2016) La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), pp. 234-267.
- Gadotti, M. (2019). Extensión Universitaria: ¿Para qué? Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la educación popular. *Redes de Extensión* número 6, pp. 62-73.
- Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*, 11(22), pp. 49-63.
- Gaete Quezada, R. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), pp. 233-262. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/447/44763474009/html/>
- Geuna, A. (1999). *The Economics of Knowledge Production*. Ed. Edward Elgar. Reino Unido. 232 pp.
- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Ed. UNESCO. Paris. 73 pp. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED453721>
- González, G. y Gonzalez Fernández-Larrea, M. (2019). La responsabilidad social de la universidad: antecedentes, conceptos, tendencias y retos de la extensión universitaria. *Revista Compromiso Social*. Universidad Autónoma de Nicaragua. 1(1), pp. 11-22. Recuperado de: <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/18>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1983). Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. *Educational Communication and Technology*. 31(1), pp. 60-62.
- Hayden, M. C.; Petrova, M. K. y Wutti, D. (2018). Direct associations of the terminology of knowledge transfer—differences between the social sciences and humanities (SSH) and other scientific disciplines. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 22(3), pp.: 239-256.
- Hernández Cassiani, R. (2021). Pluralidad de conocimientos y diálogo epistemológico intercultural para el fortalecimiento de los saberes ancestrales. Primera parte: África, Latinoamérica, India, China y Japón. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. 60(156), pp. 59-77.
- Huarte Bonnet, C., Dulbecco, A., Brea, M. y Moriconi, D. (2020). Puesta en valor de la extensión universitaria: curricularización para una integración real con investigación y docencia. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), pp. 1-8. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/143601/CONICET_Digital_Nro.d59e3e8a-95b2-4f41-8091-768dd1c26724_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- Izaguirre Remón, R.; Ortiz Bosch, M. y Martínez, D. (2019). La extensión universitaria como proceso pedagógico enfocado al desarrollo local. *ROCA*. 15(2), pp. 254-257. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7013270>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Ed. Prentice Hall, 1ª edición. New Jersey. 23 pp.
- Lischetti, M. y Petz, I. (2019). La Extensión Crítica en América Latina y en Argentina. *Redes de Extensión* n° 6, pp. 1-5. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8147/7134>
- López, M. (2010). Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*. 7(2), pp. 1-8.
- Maciel, L.R. (2010). Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. *Revista Participação*, 10(18), pp. 15-25.
- Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), pp. 38-52. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329824739_Repensar_y_transformar_las_universidades_desde_su_articulacion_y_compromiso_con_las_sociedades_de_las_que_forman_parte
- Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*. Número 20, pp. 131-149. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/51118/CONICET_Digital_Nro.6e63a3a5-6bd0-4616-a38f-fcd3f7f604bd_A.pdf?sequence=2
- Mato, D. (2013). Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, 2008. *Apuntes*. 10:(72), pp. 33-56.
- Menéndez, G. (2015). *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Jorge Castro y Fabricio Oyarbide (Compiladores), 1a ed. Buenos Aires, Argentina. 168 pp.
- Monge Hernández, C. (2022). Aportes de la extensión universitaria a la formación estudiantil: Estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev36.051>
- Monge Hernández, C. (2020). La universidad latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre universidad y comunidad desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, 263 pp.
- Monge Hernández, C.; Méndez Garita, N. y González-Moreno, M. (2021). Barreras para la institucionalización de la extensión universitaria: Experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), pp.1-26.
- Montejano, B. (2001). La Universidad. Ayer, hoy y mañana. Ed. Nueva Hispanidad Académica, Buenos Aires, Argentina. 300 pp.
- Montessori, M., Monés, J., Pujol-Busquets, M. (2005). Educación activa y sensorial. En: *Pedagogías del siglo XX*. Ed. Ciss Praxi. España. 154 pp.
- Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque*. Ed. Capitán Swing. España. 440 pp.
- Ortega y Gasset, J. (2001). La misión de la universidad. Con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raúl Palma. Recuperado de:

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- [https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20\(1883-1955\)/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20-%20Misi%C3%B3n%20de%20la%20universidad.pdf](https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20(1883-1955)/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%C3%A9%20-%20Misi%C3%B3n%20de%20la%20universidad.pdf)
- Palacios, L. (1898). La Extensión universitaria en España. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. 22(469), pp 110-119.
- Palacios, L. (1908). *Las universidades populares*. Ed. F. Sempere y Compañía España. 249 pp.
- Petz, I., y Faierman, F. (2019). Extensionando el curriculum en Filo: UBA. Del Programa de prácticas socioeducativas territorializadas. En: *Universidad en movimiento: curricularizar la Extensión*. Ed. UNDAV, Buenos Aires, 209 pp.
- Pestalozzi, J. y Quintana Cabanas, J. (2006). *Cartas sobre educación infantil*. Ed. Tecnos (3° edición). España. 176 pp.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En: *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. Ed. Universidad Nacional del Litoral. Pp. 22-37. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf
- Rousseau, J. (1821). *Emilio, o de la educación*. Nueva Edición. España. 389 pp.
- Talevi, M.; Diez, M. y Serra Varela, S. (2020). Prácticas de innovación pedagógica, vinculación científica-tecnológica y extensión universitaria. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 31(61), pp. 174-194.
- Tomàs-Folch, M.; Castro Ceacero, D. y Feixas Condom, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. 10(1), pp. 343-367.
- Tomatis, Karina (2017). *Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur Fronteras*. Ed. Universidad Nacional de Córdoba, 1° edición. 9 pp. Recuperado de: <https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/mod/resource/view.php?id=34285>
- Tommasino, H; González Márquez, M.; Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Ed. Humberto Tommasino y Pedro de Hegedüs. Montevideo, Uruguay. 18 pp.
- Tommasino, H y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. Número 67, pp. 7-24.
- Torres Aguilar, M. (2009). Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). *Rhela* número 12, pp. 196-219. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3180035>
- Trencher, G.; Yarime, M.; McCormick, K. B.; Doll, C. N. y Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), pp. 151-179.
- Tünnermann, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ente los retos del siglo XXI*. Ed. Unión de Universidades de América Latina. Ciudad Universitaria. México, 287 pp.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación superior y sociedad*, 11(1), pp. 181-196.
- Ulloa, F. y Almuñías, J. (2018). La extensión universitaria orientada a la promoción de la cultura artística: un reto de las instituciones de educación superior de América Latina. *Revista Cubana de Educación Superior*. Número 1, pp. 19-36. Recuperado de: <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3139>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 5(12), pp. 105 -117.
- Vera-Noriega, N.; Rodríguez-Carvajal, C. y Bustamante-Castro, A. (2016). *Rastros Rostros*. 18(33), pp. 1-21.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- Verger, J. (1994). Historia de la Universidad en Europa. *Esquemas*. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. Bilbao, Universidad del País Vasco, 627pp.
- Zamora-Sánchez, R., Rodríguez-Castellanos, A. y Barrutia-Güenaga, J. (2022). Universidades y desarrollo socioeconómico: una propuesta de evaluación de sus proyectos de vinculación con la sociedad. *Problemas del desarrollo*, 53(210), pp. 181-205. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/118/11873560007/html/>

Transformación de Enfoques de Aprendizaje a través de la Modalidad Blended Learning: Un análisis desde las Teorías del Aprendizaje y la Tecnología Educativa.

Patricia C. Navarro Müller

✉ p-navarro@hotmail.com

Introducción

Para ingresar a la Tecnicatura en Seguridad Pública de la Escuela de Gendarmería Nacional, es obligatorio que los aspirantes realicen un examen de ingreso, a través de su Plataforma Educativa Virtual. Cabe señalar que esta Institución es la única de Nivel Superior Universitario en Argentina, que ofrece la posibilidad de obtener el título de Técnico Superior en Seguridad Pública de manera simultánea a la formación de Funcionario Público a través de la carrera de Oficial de Gendarmería Nacional.

Los resultados de dichos exámenes evidencian dificultades para interpretar y resolver las distintas situaciones problemáticas que presentan los diferentes ítems de la evaluación. Esta situación continua al momento de cursar el Primer año de la Tecnicatura. Allí se observa que a los estudiantes les resulta arduo interpretar, procesar y recuperar los contenidos que presentan los docentes en los diferentes espacios curriculares. Ello se manifiesta en numerosos planteos que explicitan. Se les presentan dificultades para desentrañar el significado de los contenidos y pensar de forma crítica buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas. En consecuencia, desde el Departamento Pedagógico se observa la necesidad de desarrollar propuestas educativas que permitan atender el problema que significan estas dificultades estudiantiles para contextualizar, interpretar y resolver las problemáticas que se suelen proponer en las materias que cursan.

Para resolver esta situación, desde el Departamento Pedagógico se ofrece a todos los docentes que tienen a su cargo materias pertenecientes al 1er año de la Tecnicatura, cursar capacitaciones (con distintos tiempos de duración y distintos niveles de profundidad de contenidos) que les otorguen las herramientas necesarias para poder implementar la modalidad Blended Learning (BL) o Aprendizaje Mixto, en sus cátedras. El propósito de estas propuestas de formación es realizar un trabajo pedagógico de forma experimental, que permita fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Frente a esta realidad planteada, el objetivo de esta investigación es analizar y evaluar cualitativa y cuantitativamente la incidencia que tiene la implementación del BL en los enfoques de aprendizaje en alumnos que cursan las diversas cátedras de Primer año en la Tecnicatura en Seguridad Pública en el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA).

Cabe destacar que los estudiantes llevan adelante esta formación paralelamente a la carrera de Oficial de Gendarmería Nacional, donde egresan con el Grado de Subalférez. Esta formación (que no será considerada en esta investigación), se realiza a contra turno de la Tecnicatura y cuenta con 24 materias anuales, que combinan la teoría con la práctica. La cursada de la Tecnicatura es durante la mañana. Luego de realizar actividades de Educación Física y almorzar, comienza la formación de Subalférez de Gendarmería. Esta doble formación profesional implica, no solo una sobrecarga horaria, si no también mayores exigencias desde el punto de vista legal, ya que serán futuros funcionarios públicos. Por ello,

se pretende investigar, si el enfoque BL puede ser un recurso que potencie los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, considerando la gran carga horaria que llevan adelante.

El tener acceso a los diferentes recursos y materiales que el docente presenta en el Aula Virtual, en cualquier momento del día, le otorga al estudiante flexibilidad en su preparación, pudiendo leer (o releer) los contenidos, realizar las actividades asincrónicas, entre otros. Por otra parte, a través de las diferentes herramientas que posee la Plataforma Moodle, el docente puede, por ejemplo, medir la participación del estudiante en los diferentes espacios virtuales, las descargas del material, actividades accedidas y/o realizadas, la participación en foros.

Se espera que esta investigación, que presenta una metodología cuali-cuantitativa, permita analizar y describir la manera en que la implementación del BL fortalece la adquisición de aprendizaje por parte de los estudiantes. El propósito es analizar los datos relevados en función de la elaboración de la teoría emergente, en constante comparación con el marco teórico de referencia. La operacionalización de los enfoques de aprendizaje se realizará a través del instrumento psicométrico R-SPQ-2F.

Los criterios de la investigación, enfocados en fenómenos educativos aplicados en este estudio, permitirán establecer instrumentos de retroalimentación de la información disponible para el estudio de los grupos involucrados.

Tema

En esta investigación se analizará y describirá la modificación de los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias técnicas, legales y lingüísticas en la Tecnicatura en Seguridad Pública.

El tema que se estudiará se inscribe en el campo de las teorías del aprendizaje (como el constructivismo, el cognitivism, el aprendizaje social o el aprendizaje significativo); vinculado al campo de la tecnología educativa. Es decir, los recursos que se utilizan para mejorar la accesibilidad, personalización, interactividad y colaboración en el proceso de enseñanza y aprendizaje; que pueden facilitar la adquisición de conocimientos, fomentar el pensamiento crítico, promover la participación de los estudiantes y ofrecer oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales.

Antecedentes de la Investigación

Para demostrar que el aprendizaje de los contenidos de cada asignatura se ve facilitado cuando se emplean los procesos cognitivos requeridos por la disciplina, Soler, Cárdenas y Hernández-Pina (2018) explicitan, a partir de desarrollos teóricos sobre los enfoques de enseñanza y de aprendizaje surgidos de los trabajos de Marton y Säljö (1976), Entwistle y Ramsden (1987), Hounsell (1984) y Biggs (1993) y Trigwell (1994), aspectos centrales de los constructos de aprendizaje, destacando sus relaciones, la descripción de cada enfoque y un análisis de potencialidades para orientar investigaciones en educación y para buscar estrategias de enseñanza. Para sus investigaciones utilizaron cuestionarios de procesos de aprendizaje, mientras que para la enseñanza se analizan estrategias centradas en el profesor, en la interacción profesor/estudiante y en el estudiante. Por su parte, González Cabanach (1997), dos décadas antes, aunque se focalizó en la adopción de los diferentes enfoques atribuibles a las “relaciones familia - centro” (englobando dentro de ello las valoraciones que la familia hace del estudio, su satisfacción con el rendimiento del hijo/a, los refuerzos familiares, expectativas, entre otros), analizó los enfoques de aprendizaje como factores determinantes en el rendimiento académico, estudiando el modo en que el sujeto que aprende aborda y ejecuta las tareas educativas. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes que presentan una motivación extrínseca presentan un enfoque superficial de aprendizaje (se trata de no trabajar más de lo necesario para alcanzar los objetivos del trabajo). En oposición a esta mirada, los estudiantes que poseen una motivación intrínseca manifiestan un enfoque profundo de aprendizaje, intentando adquirir una competencia académica amplia en las materias, tratando de comprender y relacionar los contenidos. Arias, Cabanach, Pérez, Riveiro, Aguín y Martínez (2000), casi en la misma época se centraron en el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus diferencias en el autoconcepto académico, la capacidad percibida, la persistencia ante las tareas, las metas académicas, la elección de tareas, la capacidad de adaptación al contexto académico, las expectativas de éxito y el rendimiento académico. Esta clasificación permitió establecer tres diferentes grupos de estudiantes universitarios, según el tipo de enfoque de aprendizaje que adoptaban: Los estudiantes con una escasa utilización de ambos enfoques de aprendizaje, los estudiantes con predominio de un enfoque profundo, y los estudiantes con predominio de un enfoque superficial. El grupo de estudiantes con predominio de un enfoque profundo presentaba el mayor nivel de autoconcepto académico positivo, el mayor nivel de capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles, expectativas de éxito, y rendimiento académico, fijándose más en las características de la tarea y el estilo de enseñanza del docente a la hora de estudiar.

Phan (2009), sostiene que los alumnos que perciben la utilidad futura de sus estudios estarán más motivados para estudiar; lo que les lleva a mejorar su rendimiento y, por tanto, a aumentar sus posibilidades de persistir hasta finalizar su titulación universitaria. De este modo, parece que los estudiantes focalizados en una perspectiva temporal futura tienden a estar involucrados en un círculo virtuoso de formación. También, Zamora Menéndez, Gil Flores, y de Besa Gutiérrez (2020) llevaron adelante un estudio que les permitió analizar cambios en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Comprobaron la relevancia de utilizar metodologías de enseñanza, que faciliten la utilización del enfoque profundo de

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

aprendizaje, para prevenir el abandono de los estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 453 estudiantes de grado de primer año de la Universidad de Sevilla (España). Para medir la probabilidad de persistencia de los estudiantes, utilizaron los tres predictores significativos de la traducción al español del Cuestionario de Persistencia Universitaria (College Persistence Questionnaire, CPQ); el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio de dos Factores (Revised Two Factor Study Process Questionnaire, RSPQ-2F) y el inventario de perspectiva temporal (Time Perspective Inventory) para medir los enfoques de aprendizaje y la perspectiva temporal de futuro. Vivas-Vivas, R, Vivas-Vivas, W., Pazmiño-Mayorga y Ordoñez-Pizarro (2017), para investigar los enfoques de aprendizaje de estudiantes de Agronomía de la Universidad Central del Ecuador, también utilizaron como instrumento el cuestionario de Procesos de Estudio - Revisado R-SPQ-2F. Los resultados del primer estudio descripto muestran que ambos constructos son predictores significativos de la persistencia de los estudiantes universitarios. Los resultados también evidencian que la mayoría de los participantes optan por el enfoque de aprendizaje profundo; que tiene como características la búsqueda de la significación de lo aprendido, un grado alto de interés intrínseco y la interiorización del aprendizaje. Seguido de cerca por el enfoque de aprendizaje superficial donde prima la memorización y la finalidad es aprobar sus estudios aun con notas mínimas, finalmente y con poca aceptación se encuentra un grupo de estudiantes que no tienen un enfoque definido. En esta misma línea, para demostrar que existen diferencias en los procesos cognitivos y metacognitivos en los estudiantes que se encuentran cursando en la universidad, Freiberg Hoffmann, Berenguer, Fernández Liporace y Ledesma (2017) señalan en su investigación que los estilos, las estrategias y los enfoques de aprendizaje son constructos que permiten conocer los procesos cognitivos y metacognitivos que ponen en juego los estudiantes para aprender. Los datos recogidos, utilizando el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI), y el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado 2 Factores (R-SPQ-2F), mostraron diferencias significativas en casi todos los estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje. También pudieron verificar que muchos estudiantes que comenzaban una carrera empleaban más frecuentemente el Estilo Pragmático y el Enfoque Superficial que sus pares avanzados en la misma carrera. Destacan que los enfoques de aprendizaje permiten conocer las preferencias que manifiestan las personas para enfrentar una tarea de aprendizaje específica. Freiberg-Hoffman y Romero-Medina (2019), para evaluar los enfoques de aprendizaje, utiliza como instrumento el Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), que en su versión abreviada permite valorar mediante 18 ítems tres enfoques de aprendizaje (Profundo, Superficial, Estratégico). Este instrumento fue elegido por la relevancia que tiene para evaluar los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. La investigación que realizaron tuvo como objetivo validar la versión española para el contexto argentino. Para que esto sea posible, adecuaron lingüísticamente el inventario a los modismos locales, para lograr examinar evidencias de validez de constructo (análisis factorial exploratorio, confirmatorio, e invarianza factorial) y evidencias de validez concurrente. También pudieron estudiar la confiabilidad del instrumento mediante el análisis de consistencia interna. Se obtuvo una herramienta compuesta de 14 reactivos que brindó la posibilidad de evaluar los enfoques de aprendizaje Profundo, Superficial y Estratégico, propuestos por la teoría. Los resultados obtenidos evidenciaron que los procedimientos exploratorio y confirmatorio

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

presentaron una invarianza factorial; y las dimensiones del inventario presentaron índices de consistencia interna, obteniendo evidencias de validez concurrente coherentes con la teoría y con resultados empíricos previos.

Respecto de los instrumentos aplicados, Freiberg-Hoffmann y Marôco (2022) hicieron una validación transcultural al español del Inventario de Compromiso Estudiantil Universitario para medir el compromiso académico, es decir que se enfocó en la predisposición que los estudiantes tienen a participar de manera activa en la vida universitaria, asistiendo a las clases, entregando los trabajos a tiempo y siguiendo las instrucciones de los docentes. El objetivo del trabajo fue adaptar y validar la versión del University Student Engagement Inventory (USEI) al español, contemplando las diferencias lingüísticas y culturales de tres países hispanohablantes. Para ello se aplicó el USEI que consta de 15 afirmaciones agrupadas en tres dimensiones de compromiso: conductual, cognitivo, emocional. Más adelante, se analizó y verificó la estructura interna del instrumento: análisis factorial confirmatorio, validación cruzada, invarianza factorial, consistencia interna, y también se obtuvo evidencia de validez externa concurrente entre las dimensiones del USEI y los enfoques de aprendizaje. Al finalizar el trabajo, esta investigación dio lugar a una versión en español del USEI con propiedades psicométricas que contempla diferencias lingüísticas y culturales de tres países hispanohablantes. La herramienta conserva la totalidad de los ítems y replica la estructura factorial propuesta originalmente.

La investigación de Barca Enríquez y Barca Lozano (2022) verificó la capacidad predictiva que ofrecen los diferentes contextos académicos sobre los enfoques de aprendizaje del estudiante de educación universitaria. La metodología cuantitativa, de tipo correlacional les permitió estudiar una propuesta de modelos predictivos. Los resultados señalan la existencia de correlaciones positivas y significativas de las variables de tipo académico y escolar con los enfoques de aprendizaje. Otros estudios se enfocaron también en los métodos centrados en el estudiante y sus efectos en los enfoques de aprendizaje en el ámbito universitario. Barboyon Combey y Gargallo López (2022) realizan un estudio cuyo objetivo fue identificar la manera en que la aplicación de métodos centrados en el aprendizaje provoca mejora en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con respecto al grupo control, el cual recibió formación con un formato metodológico centrado en la enseñanza. Los especialistas utilizaron un diseño cuasiexperimental, de cohortes, con grupo de control no equivalente de estudiantes de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Valencia, que cursaban materias de primer año. Los métodos utilizados buscaban el compromiso y la participación activa del estudiante, haciendo preguntas, simulaciones, trabajo cooperativo, actividades prácticas, realización de un trabajo de investigación, portafolios, entre otros. Los resultados muestran que los estudiantes que recibieron intervención educativa con métodos centrados en el alumno mejoraron sus estrategias de aprendizaje e incrementaron el enfoque profundo de aprendizaje en comparación con sus compañeros que habían cursado la misma asignatura con métodos tradicionales. Estos resultados son un exponente de la validez de estos métodos, demostrando que su aplicación es fácil de articular.

En línea con lo anterior, y a fin de planificar acciones orientadas hacia la mejora de los aprendizajes, es que resulta útil conocer los enfoques de aprendizaje, para planificar e implementar acciones tendientes a entrenar a los estudiantes en el empleo de los procesos cognitivos y metacognitivos. Cabe subrayar que estos enfoques de aprendizaje están vinculados

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

a la modalidad de cursada que se ofrecen en el ámbito educativo. Los investigadores que se han mencionado hasta el momento sostienen que el apoyo de las tecnologías en los diferentes procesos educativos ya no es una opción sino una necesidad en todos los aspectos de la vida cotidiana, profesional y laboral y por supuesto, académica. El aula tradicional en la educación de posgrado también dejó de ser una opción, porque los profesionales que asumen el compromiso de participar en programas educativos de maestrías y especializaciones profesionalizantes, lo hacen, en la mayoría de los casos, con el deseo de adquirir un aprendizaje profundo que le permita aplicar esos conocimientos en sus actividades, pero con limitaciones en el tiempo destinado al aprendizaje. Esta problemática es afrontada con diversos recursos tecnológicos de acceso permanente. Una de las tantas estrategias apoyada en el uso de la tecnología es la modalidad BL, que dentro de sus pilares fundamentales incluye componentes tales como la participación activa, el conocimiento profundo, el enfoque constructivista, y la accesibilidad permanente. Por ejemplo, Escamilla Martínez (2022a) lleva adelante un diagnóstico de las condiciones educativas del Instituto Tecnológico Superior de Rioverde (San Luis Potosí, México) con el objetivo de determinar la pertinencia para la incorporación de una propuesta de BL en el programa de ingeniería Industrial. Para ello, se empleó el modelo instruccional Praddie¹, en las etapas de preanálisis y análisis. Se utilizaron técnicas mixtas de investigación para valorar cuestiones relacionadas con los recursos financieros, intereses de los participantes, el plan estratégico de la organización; así como determinar la situación actual del contexto educativo y los niveles de competencia digital tanto de docentes como de estudiantes. Los resultados registran pertinencia en la implementación de un modelo híbrido de aprendizaje. Si bien se identifican algunas limitaciones de infraestructura tecnológica, hay una buena percepción del contexto educativo por parte de los estudiantes y un nivel medio de la competencia digital de los estudiantes y docentes. Ruoti Cosp (2022) investiga un modelo predictivo, también en una modalidad híbrida, comprobando una fuerte influencia de dichas variables de corte académico en los enfoques de aprendizaje profundo hacia el significado y comprensión; aunque también, pero en menor medida, dicha influencia se manifiesta en la construcción de enfoques superficiales. El objetivo de este estudio fue analizar la aceptación y valoración del método “Aula invertida”, como enfoque de aprendizaje en la educación de posgrado por parte de los estudiantes de la maestría en impuestos del segundo semestre del año 2019 de la Facultad FOTRIEM (Instituto Superior de Formación Tributaria) de la República del Paraguay. Los resultados obtenidos demostraron que el enfoque de aprendizaje profundo, con participación activa, incentivada mediante el método de aula invertida, aun cuando requiera mayor inversión de tiempo y dedicación de diversos actores de la comunidad educativa, son altamente satisfactorios en el rendimiento de los estudiantes de nivel de postgrado.

Por otro lado, con el propósito de demostrar que la modalidad BL mejorará el proceso de enseñanza aprendizaje en diversas materias de la carrera de Licenciatura en Informática, Méndez Gijón, Hidalgo y Paz (2022) exponen una experiencia de innovación educativa a partir de configurar un entorno BL en la Universidad de la Sierra Juárez, Oaxaca, México. Este trabajo describe los antecedentes y el proceso de la experiencia evaluada por los estudiantes. Un resultado que ellos expresaron fue el aumento del interés y motivación por las

1 Esquema para promover la enseñanza a través de la Internet mediante un proceso uniforme de diseño instruccional que consiste en seis etapas: pre-análisis, análisis, diseño, desarrollo, realización y evaluación.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

materias. Además de que se percibió un fortalecimiento de la figura del profesor. Con estos resultados se muestra que la modalidad BL puede ser efectiva en la interacción profesor-estudiante, mejorando el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Fernández Sánchez (2012) realizó un estudio con 80 estudiantes mexicanos de educación superior para analizar la pertinencia de la consideración a los estilos de aprendizaje y la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la modalidad BL, con el objetivo de reconocer una modificación en sus motivaciones y estrategias de aprendizaje por medio de actividades centradas en el aprendizaje autogestionado y el trabajo colaborativo en la modalidad BL. Para ello, el instrumento que utilizó fue MSLQ en un diseño pretest-postest. Este instrumento le permitió analizar los datos estadísticamente. Los resultados obtenidos indican que es posible modificar la Ansiedad, la Motivación extrínseca y la Búsqueda de ayuda. También Escamilla Martínez (2022b) investigó, a partir del diseño de una propuesta pedagógica utilizando estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante con modalidad BL, los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería en Gestión Empresarial en una Institución de Educación Superior Tecnológica. Su estudio tuvo como objetivo describir el proceso de enseñanza para identificar los estilos de aprendizaje, enfocados en el aprendizaje basado en proyectos y el aula invertida en una modalidad de aprendizaje combinado. Los estudiantes lograron fortalecer sus enfoques de aprendizaje, resolviendo tareas que dependen del uso de múltiples estrategias, lo que los ayudó a lograr una mejor articulación conceptual de los contenidos académicos y a un aprendizaje significativo que reflejaría un menor fracaso académico y una mayor permanencia en el sistema universitario.

Considerando los estudios presentados hasta aquí, se observa que en la universidad está presente un proceso de cambio, desde un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje o en el estudiante, es importante disponer de datos científicos de aplicación de este tipo de metodologías para evaluar su utilidad y su funcionalidad en la modalidad BL. El impacto de la aplicación de un formato metodológico centrado en el estudiante muestra efectos positivos; ya que mejora sus estrategias y sus enfoques de aprendizaje. Sin embargo, no se han encontrado estudios dirigidos a investigar la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias académicas en alguna Fuerza de Seguridad. La relevancia de este tipo de estudio se encuentra en el formato que tiene la carrera de Oficial de Gendarmería Nacional, ya que cursan, por un lado, materias para la Tecnicatura en Seguridad Pública y por otro lado, asignaturas de la formación de Subalférez de Gendarmería, que les insume mucho más tiempo de preparación física y técnica. Por este motivo disponen de un tiempo reducido para dedicarse a comprender y estudiar las materias de la Tecnicatura.

Los espacios curriculares de la Tecnicatura se cursan por la mañana. Los correspondientes a la formación de Oficial de Gendarmería se implementan por la tarde; los cuales incluyen no sólo asignaturas con contenidos teóricos, si no también prácticas en el campo, en el polígono de tiro, desfile, entre otras.

Problema de Investigación

El Instituto Universitario de Gendarmería Nacional, creado en el año 2009, ofrece a los docentes desde 2022 la posibilidad de implementar la planificación de secuencias de enseñanza, incorporando el uso del aula virtual institucional, para la cursada de todas las asignaturas, con el propósito de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, previamente, se elaboraron las propuestas de capacitación en la temática (mencionadas con anterioridad), para los docentes que estén interesados en realizar su implementación. El BL ha generado una expectativa favorable en el colectivo docente institucional sobre el valor potencial que tal modalidad brinda.

Cabe señalar que el perfil profesional de los estudiantes que cursan la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA está enfocado en la adquisición de conocimientos técnico disciplinares sobre investigación judicial y conjuración del delito frente a situaciones que vulneren el bien común; así como capacidades para la prevención y promoción en el campo de la Seguridad Pública, a partir de una práctica contextualizada, respetuosa de los Derechos Humanos y dentro del marco legal vigente. Específicamente, la Tecnicatura en Seguridad Pública presenta contenidos que exigen la comprensión y resolución de diferentes situaciones y problemas prácticos. Allí se observa que a los estudiantes les resulta arduo interpretar, procesar y recuperar los contenidos que desarrollan los docentes en los diferentes espacios curriculares. Ello se manifiesta en numerosos planteos que explicitan. Se les presentan dificultades para desentrañar el significado de los contenidos y pensar de forma crítica, buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas.

Docentes de la Institución han implementado la modalidad BL para fortalecer el proceso de aprendizaje. Por ello, se realizará un Estudio de Caso con los estudiantes que cursan cátedras de primer año de la Tecnicatura en las que se implementa la modalidad BL; y un grupo perteneciente a espacios curriculares tradicionales, que funcionarán como grupo de control.

En función de lo planteado en los antecedentes y fundamentación de la temática elegida para el proyecto de investigación se proponen las siguientes preguntas que guiarán el trabajo:

¿De qué manera se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA?

¿Qué diferencias se evidencian en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de primer año de la Tecnicatura en Seguridad Pública al comienzo de la cursada y durante la cursada de las materias que ofrecen modalidad BL?

¿De qué manera la implementación del BL favorece el enfoque profundo del aprendizaje en los estudiantes que poseen escaso tiempo para dedicarse a las actividades académicas?

Objetivo General

Analizar y describir la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en el primer año de la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA, en contraposición con los que no lo implementan.

Objetivos Específicos

1. Identificar, al inicio de la cursada, el enfoque de aprendizaje predominante en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en el primer año de la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA.
2. Caracterizar la planificación y la implementación de las intervenciones didácticas de los docentes que desarrollan en sus asignaturas la modalidad BL
3. Distinguir el impacto del BL en los enfoques de aprendizaje, comparando los cambios en la autonomía del aprendizaje y la apropiación de conocimientos entre los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas con dicha modalidad de los que cursan estas asignaturas con modalidad presencial.
4. Interpretar la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje en la toma de decisiones independientes y la secuencia en el acceso al contenido en línea de los estudiantes que cursan con la implementación de la modalidad BL.

Marco Teórico

Enfoques de Aprendizaje

El aprendizaje es un complejo proceso que comprende diversas fases y en el que intervienen multitud de variables personales y contextuales interconexionadas. Para afrontar una tarea de aprendizaje cada persona opta por un enfoque o forma de procesar el aprendizaje y esto genera diferencias individuales que en principio no son explicables por otros factores (Corominas et al., 2006; Fernández Martínez, 2008).

Al respecto, son muchos los autores que responsabilizan de los resultados del aprendizaje, no tanto al modo en que el profesor presenta la información, sino al modo en que el alumno la adquiere, procesa/codifica y recupera, enfocándose así el aprendizaje en el propio estudiante (Freiberg Hoffmann y Romero Medina, 2019). Muchos especialistas (López Aguado, 2009; Fernández Martínez, 2008; Corominas et al., 2006; Marton y Säljö, 1976; Säljö, 1984) subrayan que los enfoques de aprendizaje describen modos, procedimientos o estrategias diferentes que los estudiantes emplean para procesar la información que deben aprender, determinados, en gran medida, por el tipo de contexto educativo. Así, podemos destacar que la psicología cognitiva considera el aprendizaje como un proceso activo: El concepto de enfoque de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje, cuyo centro se ha desplazado hacia el alumno (López-Aguado, 2009) y podría definirse como las preferencias personales que cada persona presenta a la hora de estudiar y aprender

(Fernández Martínez, 2008). Se entiende entonces, que los enfoques de aprendizaje están más vinculados a motivos y estrategias específicas y situacionales, que a la personalidad.

En este mismo marco, Corominas afirma que estos enfoques de aprendizaje abarcan la intención que tiene el estudiante al momento de aprender y cómo aprende (proceso). No depende de los atributos personales, sino de la percepción que éste tiene del contexto o situación particular (Corominas et al., 2006).

Marton y Säljö (1976) fueron los primeros en clasificar las formas en que los sujetos aprenden, identificando dos tipos de procesamiento de la información a los que llamaron enfoques Profundo y Superficial. El enfoque *Profundo* remite al interés por comprender el contenido que se pretende aprender, identificando las ideas principales y articulando el conocimiento nuevo con el precedente. El enfoque *Superficial*, alude al interés por captar y memorizar la información para luego reproducirla, pero sin establecer relación con los conocimientos preexistentes.

El modelo de Marton y Säljö (1976) fue retomado tiempo después por Biggs (1987), y Entwistle y Ramsden (1982), quienes incorporaron un tercer enfoque a los dos existentes y que denominaron de *Logro* en el caso del primer autor y *Estratégico* en el de los segundos. Este tercer enfoque remite a las habilidades de estudio asociadas al éxito académico, tales como el manejo del tiempo, concentración y organización del material de estudio, entre otras. Estos tres enfoques de aprendizaje fueron posteriormente operacionalizados por estos autores, dando lugar a dos de los instrumentos psicométricos más difundidos, siendo las versiones más actuales de ambos el R-SPQ-2F o Revised Two Factor Study Process Questionnaire (Biggs, Kember y Leung, 2001) y el ASSIST o Approaches and Study Skills Inventory for Students (Tait, Entwistle y McCune, 1998).

Al respecto, Soler Contreras (2014) sostiene que los enfoques de aprendizaje están influenciados por algunas de las características individuales de quien aprende, por la naturaleza de la tarea académica y por el contexto en que se da el proceso; estos factores interactúan en un sistema que define la ruta de aprendizaje elegida por cada estudiante.

Para este especialista, las variables *motivación* y *estrategias de estudio* son determinantes a la hora de elegir el enfoque de aprendizaje; así, establece que una motivación extrínseca, proveniente del entorno exterior al sujeto, evoca el uso de operaciones cognitivas de orden inferior, por parte del sujeto, tales como identificar, memorizar, describir, organizar listas y procedimientos sencillos, entre otras. Estas operaciones, a su vez, provocan una orientación general que hace ver la tarea académica como una imposición; la misma es realizada con el mínimo esfuerzo y su realización está guiada por el miedo al fracaso. Este modo de asumir las actividades académicas hace también que la información sea retenida por el estudiante por poco tiempo para reproducirla cuando sea evaluada; por lo que conduce a un escaso nivel de comprensión. Este enfoque de aprendizaje hace ver los elementos desligados de los contenidos estudiados con anterioridad, sin ninguna intención por parte del estudiante, de integrarlos y comprenderlos generando en él sentimientos negativos de autoeficacia (Hernández Moreno, 2010). Esta es la ruta de aproximación al conocimiento conocida como enfoque *superficial* de aprendizaje (Entwistle, 1987).

No obstante, una motivación intrínseca, originada desde el interior del sujeto, provoca en él una orientación general hacia la comprensión del significado de lo que se aprende; así, la tarea se hace algo interesante con importantes implicaciones personales para cada

estudiante. A su vez, esto conduce al uso de operaciones cognitivas de orden superior tendientes a discutir, reflexionar, teorizar y plantear hipótesis. De esta manera, los elementos estudiados se ven desde una perspectiva holística que buscan una relación de los conceptos ya conocidos, con los contenidos de otras asignaturas, generando así en el sujeto sentimientos positivos de autoeficacia (Hernández Moreno, 2010). Esta es la ruta de aproximación al conocimiento conocida como enfoque profundo de aprendizaje (Entwistle, 1987).

Marton y Säljö (1976) demostraron, por una parte, que la intención y las estrategias que utilizan los sujetos al momento de abordar una tarea influye tanto en el proceso de aprendizaje, como en los resultados de éste y, por otra, que existían diferencias cualitativas y que se podían agrupar en dos categorías: procesamiento profundo y procesamiento superficial cuyas características coinciden con las planteadas desde el Modelo 3P de Biggs (1993). El Modelo Teórico 3P describe las interacciones de los factores *Presagio*, *Proceso* y *Producto*, como elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Plantea que éstos sólo son significativos en el contexto, ya que existe una estrecha relación entre las intenciones del estudiante y el contexto de enseñanza y aprendizaje, así como con los resultados de aprendizaje. El factor *Presagio* se constituye a partir de la relación de variables propias del estudiante y variables contextuales de enseñanza; el factor *Proceso*, a partir de las variables mediadoras entre el estudiante y el resultado de aprendizaje; por último, el factor *Producto*, desde la relación de las variables propias del estudiante, contextuales y mediadoras.

Biggs (1993) plantea que el EAP (Enfoque de aprendizaje profundo) responde a una concepción de aprendizaje cualitativo, mientras que el EAS (Enfoque de aprendizaje superficial), a una concepción de aprendizaje cuantitativo. Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca y Rubio (2005), seguidores de los estudios de Biggs, señalan que: “Los enfoques de aprendizaje (...) nos ofrecen información sobre cuándo el sistema funciona bien, y cuando no. La clave está en el nivel de proceso, donde la actividad relacionada con el aprendizaje produce o no los resultados deseados” (Biggs, 1993, p. 30).

Ramsden en 1992, destaca la importancia de la influencia que ejerce el medio sobre los estudiantes al momento de adoptar un EA. Establece las características del contexto de aprendizaje que tienden a promover la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los aportes de los mencionados sobre enfoques de aprendizaje, a continuación, iremos vinculando los estudios realizados sobre la modalidad BL para lograr adentrarnos en la forma en que estos enfoques de aprendizaje se logran modificar en los sujetos que aprenden a partir de la implementación pedagógica de dicha modalidad.

Modalidad BL

Rivera Vargas, Alonso Cano y Sancho (2017) sostienen que el paradigma del siglo XXI se centra en un modelo de formación donde se fomenta la incorporación de las TIC y de la modalidad educativa e-Learning como un medio para facilitar la educación acorde a las necesidades y características de las sociedades actuales. Por ello, el fenómeno e-Learning proviene de los avances tecnológicos y del uso imperativo de Internet en las sociedades actuales para ofrecer una educación adaptada a las demandas educativas y formativas en un mundo cada vez más complejo e interconectado. La creación de un aprendizaje significativo

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

y comunitario es fruto del potencial comunicativo e interactivo que facilita el uso de herramientas digitales e Internet.

El enfoque blended learning o aprendizaje combinado o mixto, es un modelo educativo que mezcla el trabajo presencial, con el docente en el aula, y la virtualidad, a través de recursos tecnológicos (Quitián-Bernal et al., 2021). Desde el diseño del contenido hasta la evaluación de los aprendizajes, esta propuesta pedagógica implica repensar las prácticas de la enseñanza (Morán, 2022).

Al respecto, Pereira (2022) describe los tipos y características del BL. Sostiene que la enseñanza híbrida puede estructurarse de dos maneras: sincrónica y asincrónica. En el modelo sincrónico, los docentes y los estudiantes deben estar presentes en tiempo real durante las clases virtuales para que exista interacción entre todos. En esta modalidad se utilizan foros, chats, webinars y clases presenciales para estimular la participación de los estudiantes y el trabajo en grupo. Este modelo se usa a menudo en situaciones que requieren interacción directa, trabajo en grupo y resolución de problemas más complejos.

En el modelo asincrónico, las actividades virtuales no necesitan la presencia de todos los participantes. Esto asegura que el método de enseñanza sea más apropiado para las particularidades de cada alumno, facilitando el proceso de aprendizaje de los contenidos. Al final, cada estudiante puede personalizar su rutina de estudio según sus objetivos y el tiempo que tiene disponible para estudiar.

Según estos especialistas, la principal ventaja de la enseñanza híbrida es que permite una rutina de estudio más flexible para los estudiantes, pero sin abandonar todo lo que ofrece el modelo tradicional; ya que pueden controlar la velocidad del aprendizaje y pueden estudiar de forma remota durante parte del proceso. Además, permite un aprendizaje personalizado otorgando ayuda a quienes la necesiten cuando les resulta más difícil entender un tema en particular, o brindando un mayor grado de profundidad a aquellos estudiantes que quieran investigar más allá del nivel del curso. Al estar los contenidos en el Entorno Virtual, el estudiante tiene mayor flexibilidad para acceder a ellos. Puede acceder todas las veces que sea necesario y en los momentos que disponga. Es posible, que los alumnos consulten sus dudas en el momento que surgen, a través de los foros de consulta propuestos en las aulas virtuales. La participación aumenta debido a que el alumno no está obligado a participar en un único tiempo y espacio, que quizá no coincida con su momento de interés. En consecuencia, el alumno tiene un mayor rendimiento y fijación de contenidos.

En el BL el docente cambia su rol: deja de ser un expositor y fuente de conocimiento para convertirse en un guía. La implementación de esta modalidad permite incorporar nuevos elementos de tecnología y comunicación y nuevos modelos pedagógicos (Spino, 2017), como los Entornos Virtuales de Aprendizaje, los recursos Multimedia, las herramientas de comunicación virtual (foros, correos electrónicos), las videoconferencias y Webinars, los documentos y manuales que pueden ser descargados, el Flipped classroom, entre otros.

Esta modalidad, al ser híbrida, permite que el docente en los encuentros presenciales pueda utilizar libros, artículos y otros materiales impresos, desarrollar clases magistrales o de aplicación de conocimientos, brindar posibilidades para crear espacios para el *feedback* directo, debates y evaluaciones presenciales.

En la actualidad, las TIC forman parte de la cotidianidad de los estudiantes, lo cual plantea al docente un doble reto: el primero, referido a su propia formación, capacitación e

inserción en la tecnología; el segundo, encontrar modalidades que permitan aprendizajes significativos, estratégicos y relevantes.

Pereira (2022) sostiene que el desafío de esta metodología es cada vez más exigente, porque si bien se ha incursionado con éxito en esta modalidad de aprendizaje combinado, investigaciones en las últimas décadas muestran que sigue siendo primordial sistematizar con nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas el diseño de estos ambientes de aprendizaje en las experiencias pedagógicas. Por lo tanto, los planteos de este especialista permitirán estudiar la problemática planteada caracterizando el modo en que la implementación de la modalidad Blended Learning modifica los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

Modificación de los Enfoques de Aprendizaje con la Implementación de la Modalidad BL

En BL, un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante (enfoque con tendencia constructivista), el docente traslada el protagonismo en el aula paulatinamente al estudiante, de modo que le genere autonomía en sus actividades de aprendizaje. Para Monroy (2013) los estudiantes que son formados mediante esta ruta de enseñanza tienden a orientar su proceso de aprendizaje bajo un enfoque profundo; y esto redundará, en un mayor compromiso con el aprendizaje y prioritariamente en una elevada calidad en los logros académicos. Las estrategias docentes centradas en los estudiantes tienden a promover el cambio conceptual.

Para potenciar las ventajas de BL es imprescindible una planeación cuidadosa que tome en cuenta diversos factores (pedagógicos, tecnológicos y contextuales) que conduzcan a un verdadero proceso de innovación educativa orientado a transformar o fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, el profesor es uno de los actores principales, ya que con su práctica puede lograr formar estudiantes más comprometidos y activos en su proceso de aprendizaje y lograr cambiar la concepción de su función como docente: de ser un transmisor del conocimiento a guiar a los alumnos en la ruta de su capacitación (Necuzzi, 2013).

Méndez Gijón (2020) sostiene que una de las formas de lograr esta transformación es la puesta en práctica de estrategias pedagógicas, enmarcadas en un ambiente de aprendizaje para una modalidad BL, que permitan definir actividades para que el estudiante se apropie de los conocimientos y el docente lo guíe en ese proceso. De esta manera, es el estudiante el que construye o reconstruye sus conocimientos relacionados con las materias que se abordan.

En este sentido, las teorías sociocognitivas constructivistas y de aprendizaje significativo pueden servir de sustento para el diseño de tareas académicas centradas en el estudiante. Por un lado, el constructivismo cognitivo es la base del diseño de actividades que atienden las necesidades e intenciones de aprendizaje individual de los alumnos. A partir del constructivismo social se sugiere el diseño de actividades que favorezcan el aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes pueden aprender de forma significativa y correcta unos de otros. Por otro lado, este ambiente constructivista debe permitir al profesor guiar el proceso capacitador de los alumnos.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

Estos planteamientos pueden llevarse a la práctica en una modalidad BL, ya que ella permite introducir estrategias de aprendizaje activo; centradas en el estudiante; posibilitando el trabajo colaborativo y el pensamiento reflexivo.

La combinación de recursos tecnológicos y herramientas tecnopedagógicas dan lugar a lo que Garrison y Vaughan (2008) consideran una integración cuidadosa de las experiencias de aprendizaje presencial con experiencias de aprendizaje en línea o e-learning para procurar la redefinición de la enseñanza centrada en el profesor hacia un enfoque que posiciona más la labor docente como guía del aprendizaje de los estudiantes. En este esquema, las sesiones de enseñanza presencial son las que se desarrollan en el espacio físico de la institución para aprovechar las ventajas de la interacción cara a cara; por ejemplo, realizar retroalimentación de forma inmediata mediante sesiones de discusión, aclarar dudas, realizar prácticas de laboratorio con equipos físicos, entre otras cosas.

Fernández y Ascón (2021) mencionan los beneficios de la implementación del BL en la forma de aprendizaje de los estudiantes. La posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas y espacios virtuales facilitan no solo disponer de información sistemática actualizada sino también de herramientas para la actividad y comunicación facilitando el trabajo colaborativo y la reflexión.

El uso de herramientas tecnológicas permite gestionar la asincronía del curso, lo cual beneficia el aprendizaje del estudiante y lo mantiene en el centro del proceso educativo, de manera flexible, resaltando la comunicación asertiva y considerando escenarios tecnológicos para el aprendizaje (Salinas et al., 2018). Con respecto a los niveles de Enfoque de aprendizaje profundo, el que responde a una concepción de aprendizaje cualitativo, y de Enfoque de aprendizaje superficial, que se centra en una concepción de aprendizaje cuantitativo que presenta el modelo de Marton y Säljö (1976), al ser retomado por Biggs (1987), y Entwistle y Ramsden (1982), incorporaron un tercer enfoque: *Logro* en el caso del primer autor y *Estratégico* en el de los segundos, asegurando que este tercer enfoque refiere a las habilidades de estudio vinculadas al manejo del tiempo, concentración y organización del material de estudio, entre otras. Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, el modelo propuesto por Biggs (1987), y Entwistle y Ramsden (1982), en torno al Modelo Teórico 3P, se enfoca en las interacciones de los factores Presagio, Proceso y Producto, como elementos relevantes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Es así que conjugaremos en la presente investigación los estudios de Biggs (1987), y Entwistle y Ramsden (1982) con el modelo propuesto por Pereira (2022), quien caracteriza la modalidad BL, para analizar y describir el modo en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA. Los estudios de Pereira (2022), nos permitirán considerar para nuestra investigación las características de la planificación de los docentes que implementan BL, identificar, al inicio de la cursada, el enfoque de aprendizaje predominante en cada estudiante, conocer el impacto del BL en los enfoques de aprendizaje y analizar la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL. Por su parte, Biggs (1987), y Entwistle y Ramsden (1982) aseguran que el Modelo Teórico 3P (Presagio, Proceso y Producto) es significativo en el contexto, porque se vincula con las intenciones del estudiante y el contexto de enseñanza y aprendizaje, como con los resultados de aprendizaje. Es decir que, es crucial

que el docente tenga en cuenta que el factor Presagio se vincula con variables propias del estudiante y variables contextuales de enseñanza; el factor Proceso, con aquellas variables mediadoras entre el estudiante y el resultado de aprendizaje, y el factor Producto, a partir de las que le son propias al estudiante.

Estos dos enfoques remiten a problematizar de qué manera la enseñanza híbrida puede modificar los enfoques de aprendizaje en los estudiantes universitarios. Es aquí donde se focaliza la relevancia de los recursos tecnológicos y su relación con la apropiación del proceso de la construcción del conocimiento. Para ello, en esta investigación, se considerará que la implementación de la modalidad BL requiere de un método de enseñanza que sea más apropiado para las particularidades de cada alumno, facilitando el proceso de aprendizaje de los contenidos, para que cada estudiante pueda personalizar su rutina de estudio, según sus objetivos y el tiempo que tiene disponible para estudiar.

Nuestro marco teórico nos permitirá estudiar nuestra problemática, interpretando la manera en que la enseñanza híbrida puede modificar los enfoques de aprendizaje en los estudiantes universitarios. Es aquí donde se focaliza la relevancia de los recursos tecnológicos y su relación con la apropiación del proceso de la construcción del conocimiento.

En conclusión, teniendo en cuenta que la enseñanza híbrida permite una rutina de estudio más flexible para los estudiantes, ofrece un aprendizaje personalizado, así como también les brinda mayor flexibilidad para acceder al conocimiento, el diálogo teórico que se propone en este estudio entramará la modalidad BL atravesada por un enfoque de formación flexible, pero personalizada, espacios de discusión de casos prácticos, tutorías personales, y diversidad en metodologías de enseñanza y de estrategias didácticas que faciliten actividades que se constituyan en verdaderos instrumentos de estructuración del pensamiento (Pereira, 2022), y el Modelo Teórico 3P, que se enfoca en las interacciones de los factores Presagio, Proceso y Producto, modelo desarrollado por Biggs (1987), y Entwistle y Ramsden (1982).

Hipótesis

Como respuesta a las preguntas de investigación, se formulan las siguientes hipótesis: - La implementación de la modalidad BL en experiencias educativas favorece la modificación de enfoques profundos de aprendizaje en estudiantes que cursan asignaturas pertenecientes a distintas áreas de conocimiento en el IUGNA.

- El impacto de la modalidad BL en los enfoques de aprendizaje es mayor en los estudiantes que cursan asignaturas del área técnica, ya que en su gran mayoría involucran recursos tecnológicos.
- La implementación de la modalidad BL favorece el desarrollo de enfoques profundos de aprendizaje, ya que permite subsanar obstáculos que se presentan en la formación de Técnicos en Seguridad Pública, debido al escaso tiempo que tienen los estudiantes; ya que también deben cumplir con las tareas propias de la formación de oficiales de la Gendarmería Nacional.

Justificación

La relevancia de llevar adelante este trabajo de investigación se fundamenta en que su punto de partida es la constatación de las dificultades que presentan los estudiantes para la resolución de tareas académicas; dificultades evidenciados en las evaluaciones del Curso de Ingreso, en las evaluaciones de diagnóstico (al iniciar la carrera), en los comentarios vertidos a los docentes en las clases y reconocidas también por los estudiantes de la Tecnicatura mencionada precedentemente. Poner a disposición esta experiencia es beneficioso para los docentes del ámbito universitario.

El IUGNA ha optado por la inclusión de recursos tecnológicos y la incorporación del aula virtual para todas las Tecnicaturas como una política institucional desde 2020, y los docentes, desde 2022, se comenzaron a capacitar para implementar la planificación de secuencias de enseñanza con modalidad BL para potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta iniciativa ha generado una expectativa favorable entre los docentes de la institución. Entonces, el objeto de estudio de este trabajo de investigación y el análisis que se realizará al respecto, resultan socialmente relevantes, porque, sobre la base a una situación problemática actual se analizará y estudiará la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en la Tecnicatura en Seguridad Pública. Poner a disposición esta experiencia es beneficioso para los docentes, así como también para los estudiantes, porque el diseño y la implementación de la modalidad BL permite la transposición didáctica a otras asignaturas y disciplinas en el marco de una institución universitaria pública e inclusiva.

Las preguntas realizadas al objeto de estudio determinan una perspectiva de análisis a una problemática concreta, reconocida por los docentes y observada en distintas cohortes. Los resultados esperados de este trabajo de investigación ofrecerán implicancias prácticas para aportar recursos para el seguimiento de los procesos de aprendizaje, así como para la implementación de la modalidad BL en diversos aspectos de aplicación efectiva en la vida universitaria.

Por otro lado, la metodología cualitativa funda su valor teórico en el análisis y categorización que se haga de los datos relevados en función de la elaboración de la teoría emergente. La misma será analizada contextualmente y generalizada a situaciones y ámbitos similares, en constante comparación con el marco teórico de referencia. Los resultados provisionales referidos a la influencia de la modalidad BL pueden ser transferidos a situaciones didácticas, grupos y niveles cuyas características educativas resulten similares, así como también a otras problemáticas como la planificación pedagógica en dicha modalidad y la gestión de la información académica.

Metodología

Esta investigación se llevará adelante en el IUGNA, específicamente en el primer año de la Tecnicatura en Seguridad Pública. Este Instituto fue seleccionado porque su población estudiantil proviene de diferentes regiones de nuestro país; lo que potencia la diversidad socio-económica y educativa.

Esta investigación se realizará considerando el enfoque cuali-cualitativo, porque permitirá trabajar una mirada integral, holística y compleja el fenómeno estudiado. Desde este enfoque, realizaremos un análisis del estudio de caso seleccionado, el que nos permitirá estudiar la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en el primer año de la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA, en contraposición con los que no lo implementan.

Con el objetivo de identificar, al inicio de la cursada, el enfoque de aprendizaje predominante en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en dicha carrera, nos centraremos en una unidad de análisis: “Enfoque de aprendizaje predominante”. El instrumento para la recolección de datos que utilizaremos será una encuesta con preguntas cerradas a estos estudiantes con el propósito de obtener información específica sobre dichos enfoques (Approaches and Study Skills Inventory for Students). La obtención de esta información nos permitirá hacer un relevamiento de datos, para más adelante, contrastar estos resultados con aquellos estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas con modalidad presencial.

Para lograr caracterizar la planificación y la implementación de las intervenciones didácticas de los docentes que desarrollan en sus asignaturas la modalidad BL, nos centraremos en la unidad de análisis “Planificar e implementar BL”, cuyo instrumento de recolección de datos será el análisis documental, para trabajar con el diseño de las propuestas de enseñanza y las entrevistas en profundidad semiestructuradas individuales a todos los docentes que implementan la modalidad mencionada en el IUGNA. Las mismas serán grabadas, transcritas y procesadas en el marco de las dimensiones a analizar. El análisis de la información obtenida de la aplicación de las entrevistas se hará a través de la repetida lectura de estas, en la que se buscará extraer categorías de análisis; para lo cual se compararán las distintas opiniones vertidas por los informantes, buscando similitudes, pero también divergencias. Para relevar información sobre la implementación de asignaturas con la modalidad BL, realizaremos una observación no participante, que acompañará todo el proceso de permanencia en el campo y que permitirá conocer las participaciones individuales de docentes y estudiantes involucrados. Esta observación permitirá caracterizar la dinámica pedagógica de las clases, el desarrollo de las intervenciones didácticas y los criterios pedagógicos que se seleccionan para tal fin. Este instrumento será complementado por el diario de campo, con el propósito de llevar adelante el registro de la caracterización de criterios epistemológicos de esta implementación.

Por otro lado, para distinguir el impacto del BL en los enfoques de aprendizaje, comparando los cambios en la autonomía del aprendizaje entre los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas con dicha modalidad de los que cursan estas asignaturas con modalidad presencial, la unidad de análisis será “Impacto del BL”. Para esta

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

unidad, se realizará el análisis documental, instrumento que nos permitirá avanzar en la interpretación de la resolución de actividades ofrecidas a los estudiantes (una propuesta del Primer cuatrimestre y otra del Segundo Cuatrimestre), con el propósito de reconocer los cambios en la autonomía del aprendizaje de ambos grupos, identificando tres dimensiones de análisis: enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque de logro o estratégico.

Por último, triangularemos los datos obtenidos, para interpretar la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje en la toma de decisiones independientes y la secuencia en el acceso al contenido en línea, de los estudiantes que cursan con la implementación de la modalidad BL. De este modo, se buscará lograr el objetivo principal de esta investigación, que es analizar la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA. Interpretaremos el análisis de las observaciones en el campo, el que consistirá en la lectura y revisión de las anotaciones hechas durante y después de las mismas y en su complementación con las categorías surgidas de las entrevistas. Para el análisis de la implementación de la modalidad BL desde el sentido epistemológico, pedagógico y didáctico, los instrumentos de recolección serán: la observación directa del aula presencial, para ver la utilización del aula virtual en la presencialidad; y el análisis documental y la revisión de registros, a través de la observación del aula virtual; donde se analizará la manera en que su diseño facilita el proceso de aprendizaje de los contenidos, para que cada estudiante pueda personalizar su rutina de estudio, según sus objetivos y el tiempo que tiene disponible para estudiar: La distribución de las unidades de contenidos; las producciones del docente, los recursos on line, el uso de foros, la retroalimentación docente, espacios interactivos y de trabajo colaborativo. Para recoger la información sobre la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos, durante el desarrollo del proyecto, se utilizará como instrumento de recolección de datos el cuestionario R-SPQ-2F o Revised Two Factor Study Process Questionnaire (Biggs, Kember y Leung, 2001). R-SPQ-2F son las iniciales de los términos utilizados para describir los diferentes enfoques de aprendizaje que puede tener un estudiante:

- Receptive (Receptivo): Los estudiantes con este enfoque de aprendizaje tienden a adoptar una actitud pasiva y se centran en la reproducción de la información presentada por los profesores o los materiales de estudio. Buscan la comprensión superficial de los contenidos y memorizan información sin necesariamente relacionarla con conceptos más amplios.
- Surface (Superficial): Los estudiantes con este enfoque de aprendizaje se concentran en obtener calificaciones y cumplir con los requisitos mínimos del curso. Tienen una tendencia a memorizar hechos y conceptos sin profundizar en su comprensión o aplicabilidad a situaciones nuevas.
- Deep (Profundo): Los estudiantes con este enfoque de aprendizaje buscan una comprensión más profunda y significativa de los contenidos. En lugar de memorizar información, intentan relacionarla con sus conocimientos previos y desarrollar una comprensión conceptual más amplia. También buscan establecer conexiones entre diferentes temas y aplicar el conocimiento a situaciones prácticas.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- **Strategic (Estratégico):** Los estudiantes con este enfoque de aprendizaje son conscientes de que el aprendizaje requiere una planificación y estrategias efectivas. Adoptan un enfoque estratégico para el estudio, que puede incluir la elaboración de resúmenes, el establecimiento de metas claras y el uso de técnicas de estudio específicas.

La combinación de estos enfoques da como resultado las siguientes categorías:

- **Superficial-Receptivo (SR):** Los estudiantes que adoptan este enfoque tienen una actitud pasiva y se centran en obtener calificaciones, sin profundizar en la comprensión de los contenidos.
- **Superficial-Estratégico (SE):** Los estudiantes que se enfocan en este estilo de aprendizaje tienen una actitud estratégica hacia los estudios, pero tienden a quedarse en un nivel superficial de comprensión.
- **Profundo-Receptivo (PR):** Los estudiantes que se ajustan a este enfoque buscan una comprensión más profunda de los contenidos, pero pueden carecer de estrategias efectivas de estudio.
- **Profundo-Estratégico (PE):** Los estudiantes con este enfoque combinan la búsqueda de una comprensión profunda con una actitud estratégica hacia el estudio, utilizando técnicas de estudio efectivas para lograr sus metas académicas.

El enfoque R-SPQ-2F es utilizado como una herramienta para evaluar y comprender los estilos de aprendizaje de los estudiantes y puede ser útil para desarrollar estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje más efectivo y significativo.

Nuestras fuentes primarias las iremos construyendo a partir de entrevistas en profundidad realizadas a los docentes y la observación no participante realizada a los docentes, y estudiantes, lo que permitirá acceder a información privilegiada respecto de la postura epistemológica con la que los actores especializados que dictan las materias anuales técnicas, legales y lingüísticas en el primer año de la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA planifican e implementan sus propuestas de enseñanza. Nuestras fuentes secundarias las construiremos a partir del análisis de libros de especialistas, ponencias en congresos y seminarios sobre el tema, resultados de investigaciones realizadas y artículos en revistas especializadas en el campo disciplinar de las teorías del aprendizaje (como el constructivismo, el cognitivismo, el aprendizaje social o el aprendizaje significativo); vinculado al campo de la tecnología educativa, lo que nos brindará la posibilidad de estudiar la manera en que se modifican los enfoques de aprendizaje con la implementación de la modalidad BL en los estudiantes que cursan materias anuales técnicas, legales y lingüísticas de primer año en la Tecnicatura en Seguridad Pública en el IUGNA.

Factibilidad del Proyecto

Para el trabajo de campo, análisis y desarrollo escrito del proyecto de investigación doctoral, se cuentan con los tiempos institucionales necesarios. Se han hecho acuerdos con las autoridades del IUGNA en la que se llevará adelante este estudio.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

La Institución cuenta con conexión a Internet y aulas virtuales en plataforma Moodle; también con recursos tecnológicos de acceso libre y gratuito; con recursos teóricos para su diseño e implementación, y con el acceso a las principales fuentes de datos que, en este caso, están constituidas por los docentes y estudiantes de la Tecnicatura en Seguridad Pública. Cabe señalar que esta institución cuenta con sala de informática.

Se subraya que el presente proyecto de investigación doctoral se vincula con la Línea de Investigación de la UNAHUR Formación y trabajo docente: Las TIC en la formación y trabajo docente.

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

Cronograma

Primer Año	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Relevamiento Bibliográfico. Marco teórico							x	x	x			
Construcción de encuestas a estudiantes								x	x	x	x	
Construcción de entrevistas para docentes									x	x	x	
Presentación en ponencias o congresos									x	x	x	x

Segundo Año	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Trabajo de campo. Encuesta inicial estudiantes y tabulación		x	x									
Implementación y transcripción de entrevistas		x	x	x	x							
Análisis de planificaciones didcticas y de las aulas virtuales		x	x	x	x							
Diseño del diario de campo		x	x									
Observación directa en aula			x	x	x	x						
Análisis de datos observados en el aula							x	x	x	x	x	x
Sistematización de datos			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aplicación de encuesta final a estudiantes										x		
Aplicación de entrevistas docentes										x	x	
Presentación en ponencias o congresos									x	x	x	x
Escritura de artículos para revistas							x	x	x	x	x	x

Tercer Año	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sistematización de datos	x	x	x	x	x	x						
Análisis de datos						x	x	x	x	x	x	x
Escritura de los primeros capítulos de la tesis						x	x	x	x	x	x	x
Escritura de artículos para revistas							x	x	x	x	x	x

Cuarto Año	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Trangulación de datos		x	x	x	x							
Presentación en ponencias o congresos		x	x	x	x							
Escritura de artículos para revistas		x	x	x	x							
Redacción de Tesis doctoral	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Bibliografía

- Arias, A., Cabanach, R., Pérez, J., Riveiro, J., Aguín, I. y Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 368-375.
- Barboyon Combey, L. y Gargallo López, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Barca Enríquez, E. y Barca Lozano, A. (2022). Enfoques de aprendizaje: un modelo predictivo a partir de contextos académicos en alumnado universitario de educación de República Dominicana. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 147-156.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill.
- Corominas, E., Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa* 24 (2), 443-473.
- Entwistle, N. (1987). La comprensión del aprendizaje en el aula. Paidós.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning*. Social Science Research Council.
- Escamilla Martínez, P. del R. (2022a). Hacia un modelo blended learning en una institución de educación superior: un diagnóstico inicial. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1165>
- Escamilla Martínez, P. del R. (2022b). Propuesta didáctica a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3172>
- Espino, M. (2017). *¿Qué es el Blended Learning?* eABC Learning. <https://www.e-abclearning.com/wp-content/uploads/2017/11/Qu%C3%A9-es-el-Blended-Learning.pdf>
- Fernández, S. y Ascón, P. (2021). B-learning. Vía para la preparación en seguridad informática del docente del Politécnico "Julio Antonio Delgado Reyes". *EduSol*, 21(75), 16-28. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475768571002>
- Fernández Sánchez, N. (2012). Promoción del cambio de estilos de aprendizaje y motivaciones en estudiantes de educación superior mediante actividades de trabajo colaborativo en blended learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2). <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.795>
- Fernández Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivos*. [Tesis doctoral inédita]. León: Universidad de León.
- Freiberg-Hoffmann, A. y Marôco, J. (2022). Adaptación y validación transcultural al español del Inventario de Compromiso Estudiantil Universitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.21>

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- Freiberg Hoffman, A. y Romero Medina, A. (2019). Validación del Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) en Universitarios de Buenos Aires, Argentina [Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Its validation for undergraduates from Buenos Aires, Argentina]. *Acción Psicológica*, 16(2), 1–16. <https://doi.org/10.5944/ap.16.2.23042>
- Freiberg Hoffmann, A.; Berenguer, D.; Fernández Liporace, M. y Ledesma, R. (2017). Estilos, Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Buenos Aires. *Revista Psicodebate*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Palermo.
- Garrison, R. and Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Wiley and Sons.
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de psicodidáctica*. núm. 4. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea VitoriaGazteis.
- Hernández Moreno, E. (2010). Aprendizajes, competencias y rendimiento académico en la titulación de estudios socioculturales de la Universidad de Cienfuegos. Universidad de Granada Editores. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4971/1/18709576>
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. La Muralla.
- Hounsell, D. (1984). Contrastando concepciones de ensayo–escritura. En Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (eds.), *The experience of learning* (pp. 106–125). Scottish Academic Press.
- López Aguado, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de aprendizaje* 4 (4), 1–21.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I–Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mendez Gijon, F., Hidalgo, V., y Paz, L. (2022). La modalidad blended learning como propuesta de innovación educativa aplicable en educación superior. The blended learning modality as an applicable educational innovation proposal in higher education. *Journal of Development*, 3(4), 4515–4528.
- Mendez Gijon, F. y Morales Barrera, M. (2020). Diseño de un ambiente de aprendizaje blended learning como propuesta de innovación educativa en la Universidad de la Sierra
- Juárez. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e026. Epub 09 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.731>
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria*. 2013. 340 h. [Tesis Doctorado en Educación] – Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/31224>
- Morán, L. (2022). Blended learning a través del modelo de aula invertida: experiencias de prácticas en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(25), 9–31. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n25.37678>
- Necuzzi, C. (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Pereira, M. (06/05/2022). ¿Conoces el blended learning? Descubre qué es la enseñanza híbrida y cómo funciona. Hotmart. <https://hotmart.com/es/blog/blended-learning>
- Phan, H. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals, and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155–173. <https://doi.org/10.1348/000709908X306864>
- Qutián Bernal, S. P., & González Martínez, J. (2021). El diseño de ambientes Blended-Learning, retos y oportunidades. *Educación Y Educadores*, 23(4), 659–682. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.6>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Routledge

EJE 4: EDUCACIÓN SUPERIOR

- Rivera Vargas, P., Alonso Cano, C., y Sancho, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Educación y Tecnología*, num. 10.
- Ruoti Cosp, N. (2022). Aula invertida: Estrategia aplicada en la educación de posgrado de FOTRIEM. Paraguay. Año 2019. *Revista de Ciencias Empresariales, Tributarias, Comerciales y Administrativas*, 1(1), 3–22. <https://doi.org/10.58287/rcfotriem-1-1-2022-4>
- Säljö, R. (1984). Learning from reading. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. (pp. 71–89). Scottish Academic Press
- Salinas, I., de Benito C., Pérez, G. y Gisbert, C. (2018). Aprendizaje mixto, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 195–213. ISSN: 1138–2783. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331455825011>
- Soler, M., Cárdenas, F. y Hernández Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação* (Bauru), 24(4), 993–1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>.
- Soler Contreras, M. (2014). *Enfoque de aprendizaje, enfoque de enseñanza y resultados en pruebas estandarizadas en la asignatura de química: un análisis de correlaciones*. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS.
- Tait, H., Entwistle, N. y McCune, V. (1998). *ASSIST: A Reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory*. En C. Rust (ed.), *Improving Students as Learners* (pp. 262–271). Oxford Bookes University.
- Trigwell, K. P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Semantic Scholar. Higher Education*, 27, 85–93.
- Vivas-Vivas, R., Vivas-Vivas, W., Pazmiño-Mayorga, J., y Ordoñez Pizarro, W. (2017). Estudio de los enfoques de aprendizaje en cuatro cohortes de estudiantes de Agronomía de la Universidad Central del Ecuador. *Dominio de Las Ciencias*, 3, 537–555.
- Zamora Menéndez, Á.; Gil Flores, J. y de Besa Gutiérrez, M. (2020). Enfoques de aprendizaje, perspectiva temporal y persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 23(2), 17–39, doi: 10.5944/educXX1.25552

Primera Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado

Doctorado en Educación
UNAHUR

6 de septiembre
de 2023