

Segunda Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado

Doctorado en Educación
UNAHUR

13 de noviembre
de 2024

Instituto de Educación – UNAHUR

Segunda Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado ; Coordinación general de Luis Bamonte ; Nancy, Ganz. – 1a ed. – Villa Tesei : Universidad Nacional de Hurlingham, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91150-0-0

1. Educación Superior. 2. Proyectos de Investigación. 3. Educación. I. Bamonte, Luis, coord. II. Ganz, Nancy,, coord.
CDD 370.71

1ª edición, Mayo de 2025.

© 2025, Universidad Nacional de Hurlingham, Vergara 2222, Villa Tesei,
provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ).

www.unahur.com.ar.



Rector: Jaime Perczyk.

Vicerrector: Walter Wallach:

Director Instituto de Educación: Luis Bamonte.

Directora Doctorado en Educación: Nancy Ganz.

ISBN 978-631-91150-0-0

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.

Segunda Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado

Doctorado en Educación
UNAHUR

13 de noviembre
de 2024

Comité Organizador

- Dra. Nancy Ganz
- Dr. Federico Gonzalez
- Mg. Cristina Magno
- Lic. Oriana Peretti

Comité Académico

- Lic. Cecilia Cerrotta
- Mg. Graciela Chemello
- Dr. Santiago Duarte
- Dra. Mara Glozman
- Dra Julia Hermida
- Dra. Virginia Jaichenco
- Dr. Iván Orbuch
- Dra. Claudia Torre
- Mg. Luis Bamonte
- Mg. Cristina Magno

Autores/as

- Manuel Ramiro Benítez
- Diego González
- María del Rosario Pellegrino
- Lara Peñalba
- Vanesa Depaoli
- Laura Granda
- Daiana R. Lanzillotta
- Mauro Fernando Nicodemo
- Osvaldo Cipolloni
- Yamila Daiana Guerrero
- Mariana Lavari
- Nadina Poliak



Presentación

Esta publicación recopila los trabajos finales del Taller Proyecto de Tesis¹ de la primera cohorte de estudiantes de Doctorado en Educación iniciado en el año 2023. Fueron parte de la II Jornada “Avances y discusiones en el desarrollo de la tesis” – UNAHUR realizada el 13 de noviembre de 2024².

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 que consiste en *contribuir a la profesionalización de la investigación educativa en la región, por medio de una propuesta pedagógica integral y tutorial que asegure la formación en los códigos, prácticas y el oficio de investigador/a*.

En la segunda jornada los y las doctorandos presentaron los avances en sus investigaciones, que fueron leídas y comentadas por los y las profesores/as – investigadores/as del Instituto de Educación.

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 II Jornada de presentación 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 la segunda publicación de los trabajos de sus doctorandos.

1 Seminario que corresponde al segundo año de cursada, en el cual las y los estudiantes dedican a desarrollar sus tesis doctorales.

2 En el 2024 se dictó el Seminario Permanente Taller de Desarrollo de Tesis cuyo objetivo es acompañar a los/as estudiantes una vez finalizada la cursada de los Seminarios Obligatorios. Con el propósito de contar con espacios formativos para acompañar la realización de la tesis doctoral, el doctorado ofrece el seminario no obligatorio para que los/as estudiantes.

Índice

EJE 1: Trayectorias y experiencias en distintos niveles del sistema educativo

Trayectorias Educativas en el nivel Superior: Revisión Sistemática sobre Abandono y Permanencia en Argentina.

- Manuel Ramiro Benítez 9

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

- Diego González 32

Las experiencias corporales y el aprendizaje en situación: más allá del ambiente

- María del Rosario Pellegrino 49

Desafíos y tensiones en la permanencia universitaria: un análisis inicial de las trayectorias de los y las estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Programación de la UNAHUR

- Lara Peñalba 63

EJE 2: Escuela, prácticas educativas y procesos de enseñanza y de aprendizaje

Las representaciones docentes acerca de la noción de conflicto en el territorio y su relación con las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio de caso en el partido de Hurlingham (Provincia de Bs. As).

- Vanesa Depaoli 76

La articulación entre el nivel primario y secundario en el área de Ciencias Naturales: una deuda con la formación científica de los y las estudiantes

- Laura Granda 88

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el Ciclo Superior Orientado del Nivel Secundario en tiempos contemporáneos postpandémicos

- Daiana R. Lanzillotta.....98

Algunas categorías emergentes para el análisis semiolingüístico de la resolución de ecuaciones. Resultados de una primera aproximación al campo

- Mauro Fernando Nicodemo.....115

EJE 3: Políticas públicas, secundaria y universidad

Pueblos indígenas y educación superior universitaria en el conurbano bonaerense

- Osvaldo Cipolloni.....128

Carreras prioritarias en la educación superior: una perspectiva desde el neoliberalismo

- Yamila Daiana Guerrero.....143

Atravesar lo escolar. La ESI en el nivel secundario del conurbano de la Provincia de Buenos Aires

- Mariana Lavari.....152

El nuevo Régimen Académico para la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Paradojas y tensiones en una política educativa en construcción

- Nadina Poliak.....167

EJE 1:
TRAYECTORIAS Y
EXPERIENCIAS EN
DISTINTOS NIVELES DEL
SISTEMA EDUCATIVO

An abstract geometric pattern in the bottom left corner, consisting of overlapping squares and circles in various shades of green, creating a complex, layered effect.

Trayectorias Educativas en el nivel Superior: Revisión Sistemática sobre Abandono y Permanencia en Argentina.

Manuel Ramiro Benítez

 manuelramiro.benitez@unahur.edu.ar

Introducción

Expansión de la matrícula a nivel global

En los últimos treinta años, la educación superior ha experimentado un notable aumento en la matrícula a nivel global. Según la UNESCO-IESALC (2020), la Tasa Bruta de Matriculación en Educación Superior (TBES) pasó del 19% en 2000 al 38% en 2018. En América Latina, este incremento fue aún mayor, del 23% al 52%.

Trow (1973; 2007) clasifica el crecimiento del acceso a la universidad en tres fases: acceso de élites (menos del 15%), masificación (15%–50%), y acceso universal (más del 50%). Marginson (2016) añade que el crecimiento está impulsado por aspiraciones familiares más que por el crecimiento económico, y destaca problemas de equidad y calidad en la educación masiva.

Brunner (2012) utiliza la clasificación de Trow y destaca que la masificación y universalización de la educación superior han transformado profundamente las instituciones educativas. Este proceso ha aumentado la matrícula, pero también ha planteado desafíos en financiamiento, calidad y equidad. La masificación democratizó el acceso, pero también creó nuevas formas de estratificación social y académica, y ha llevado a una mayor complejidad en la gestión y financiamiento de las universidades, requiriendo políticas que aseguren la calidad y equidad (Brunner, 2016).

Brunner también señala que esta expansión responde a cambios en la sociedad moderna, como la democratización y el avance tecnológico, que han promovido la educación superior como un derecho universal y una herramienta esencial para el progreso socioeconómico (Schofer y Meyer, 2005). Las instituciones de educación superior han adoptado estructuras y currículos similares a nivel global, promoviendo una mayor homogeneidad.

La expansión del sistema de educación superior se ha convertido en una norma de modernización (Baker, 2011), legitimando el credencialismo educativo. Los títulos académicos se han vuelto esenciales para acceder a diversos trabajos y han transformado la estratificación social. Los Estados han tenido que aumentar la oferta educativa y desarrollar titulaciones más específicas para responder a las necesidades del mercado laboral, enfatizando la importancia de una fuerza laboral calificada para la competitividad y el crecimiento económico.

Expansión de la matrícula a nivel global

En el contexto latinoamericano, García Fanelli (1994) sostiene que la expansión de la educación superior en América Latina no siguió el mismo camino que en los países desarrollados. En lugar de diversificar institucionalmente y crear carreras cortas, se intentó

absorber el aumento de la matrícula a través de la expansión de instituciones tradicionales y carreras largas, lo que limitó la integración y adaptabilidad del sistema educativo a las necesidades del mercado laboral.

A su vez, la expansión del acceso a la educación superior en América Latina fue impulsada por políticas públicas que buscaban democratizar la educación y reducir desigualdades sociales. Según Cox (1993), hasta los años 60, la relación entre el gobierno y las universidades era limitada, pero cambió debido a la creciente importancia del sector educativo. Este proceso incluyó la creación de nuevas universidades, programas de becas y planificación educativa.

Landinelli (2008) señala que desde la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008, la expansión se intensificó con gobiernos progresistas promoviendo la educación superior como un derecho humano. Esto permitió la inclusión de sectores marginados y adaptó la oferta educativa a una población estudiantil más diversa. Factores como el aumento de la población escolarizada, la feminización de la matrícula y la necesidad de calificaciones avanzadas impulsaron este crecimiento.

El proceso de expansión fue acompañado por políticas estatales y cooperación regional, que promovieron la internacionalización y colaboración entre universidades, buscando mejorar la calidad y pertinencia de la educación ofrecida.

Democratización del acceso en Argentina

En Argentina, el acceso a la educación superior creció significativamente gracias a políticas públicas que promovieron el ingreso y revalorizaron la educación superior como un derecho. Tras el periodo neoliberal de los 90, la economía argentina experimentó importantes transformaciones y un fortalecimiento del rol del Estado en la redistribución de derechos (Chiroleu, 2019).

El financiamiento creció sostenidamente, superando el 1% del PBI, y se promovieron disciplinas junto con el desarrollo de la ciencia y la tecnología. En 2015, la Ley 27.204 aseguró la gratuidad de las carreras de grado en universidades nacionales y eliminó los cursos de ingreso restrictivos.

Desde el año 2000, se crearon 18 nuevas universidades nacionales, especialmente en regiones con alta densidad poblacional como el conurbano bonaerense donde se inauguraron nueve instituciones, ampliando las oportunidades educativas. Esta política de expansión está alineada con los principios de la CRES de 2008, que promovió la educación superior como un bien público y un derecho humano universal (Chiroleu, 2019). A su vez, se desarrollaron programas de apoyo económico como el [PROG.R.ES.AR](#), que en 2023 benefició a 1.700.000 estudiantes. También se implementaron becas para carreras estratégicas como ingeniería y ciencias básicas, destacando las Becas Manuel Belgrano y las Becas Estratégicas (Chiroleu, 2019; Vercellino, 2024).

Los datos del Anuario 2020 de la SPU muestran un fuerte incremento de la matriculación en las últimas dos décadas. La Tasa Bruta de Educación Superior (TBES) creció cerca del 45% entre 2001 y 2020, y la tasa de egresados en tiempo teórico también aumentó, alcanzando el 29.64% en 2020. La Tasa Bruta de educación universitaria también se incrementó, pasando del 35% en 2001 al 66.8% en 2020, lo que muestra un mayor aumento de ingresantes al nivel universitario (+31%) en comparación con el nivel no universitario (+13%). Este crecimiento

refuerza la importancia del nivel universitario sobre el no universitario en el sistema de educación superior en Argentina.

Falta de crecimiento en el egreso

A pesar del aumento en la participación universitaria a nivel mundial, las tasas de graduación no han crecido en consecuencia. Marginson (2016) observa que en 2011, Estados Unidos alcanzó su punto máximo de TBES del 95.3%, pero la tasa de graduación fue solo del 38.9%, mostrando una brecha significativa (UNESCO, 2015). Esta tendencia global de desajuste entre tasas de ingreso y egreso es abordada por diversos estudios (Tinto, 1975, 1989, 2008).

En Argentina, las universidades nacionales han implementado políticas para mejorar la retención y graduación, como tutorías, integración social, nivelación académica y ayuda económica vía becas (García de Fanelli y Adrogué, 2015). A pesar de estos esfuerzos, persisten desafíos importantes, como la necesidad de mayor integración y coordinación de acciones institucionales.

Según el informe de 2021-2022 de la SPU, la tasa de retención en el primer año es del 62.4%, y la tasa de egreso es del 27.7%, con diferencias significativas entre universidades estatales (23.7%) y privadas (40.8%). Además, existen diferencias de género, con una tasa de egreso del 30.7% para mujeres y del 23.6% para hombres.

En carreras de Ciencia y Tecnología, las tasas de desgranamiento oscilan entre el 30% y el 50%, concentrándose en los primeros años (Panaia, 2013). La disparidad metodológica en la recopilación de datos y las dificultades propias de estas carreras complican el análisis de las tasas de abandono.

En cuanto a las inscripciones en carreras de CyT, el informe 2021-2022 muestra que el promedio nacional fue del 25.5%, con un 27.9% en universidades estatales y un 16.6% en privadas. Solo el 18.1% de las mujeres se inscribió en estas carreras, comparado con el 37.9% de los hombres.

La discrepancia entre el aumento de las tasas de matriculación universitaria y la falta de un incremento proporcional en la tasa de egresados revela un desafío crítico en la retención y graduación estudiantil. Además, se observa una baja preferencia por parte de los estudiantes hacia las carreras de ciencia y tecnología. El rol institucional es fundamental, especialmente en aquellas universidades cuyo emplazamiento territorial facilita el acceso a la educación superior para los habitantes de la región, muchos de ellos primera generación de universitarios. Este determinante social triplica la probabilidad de abandono de los estudios en comparación con aquellos cuyos padres son graduados universitarios (García Fanelli, 2017; García de Fanelli y Adrogué, 2018). Por lo tanto, es necesario analizar si la propuesta académica y las herramientas institucionales de la universidad logran retener y formar adecuadamente a sus estudiantes.

Metodología

Este estudio adhiere a las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Rethlefsen *et al.*, 2021) y a la herramienta AMSTAR (A MeaSurement Tool to Assess Sistematic Reviews) para la evaluación crítica de revisiones sistemáticas, con el fin de evitar el sesgo y el detalle de los artículos incluidos, asegurando así la fiabilidad de los resultados (Shea *et al.*, 2009).

De esta forma, se realizó una búsqueda sistemática y exhaustiva en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. El objetivo fue identificar trabajos que analicen el abandono y la permanencia en el nivel superior. Los principales criterios de inclusión fueron los siguientes: (1) Artículos sobre abandono o permanencia en el nivel superior universitario en Argentina, estudios longitudinales, informes y análisis de casos, y análisis de datos del sistema universitario, así como estudios de análisis de datos de tasas educativas y datos censales; (2) Artículos publicados entre 2010 y 2024; (3) Publicaciones escritas en español e ingles; (4) Estudios que hayan sido realizados en Universidades Nacionales.

La búsqueda se realizó en dos fases. En la primera fase, se llevó a cabo una búsqueda inicial utilizando dos términos clave, “abandono universitario” y “permanencia universitaria”. En la segunda fase, se repitió la búsqueda para incluir términos más específicos relacionados con el curso de ingreso, el primer año, la minería de datos y el SIU Guaraní, alternando “abandono” y “permanencia” para ampliar los resultados.

Para la descarga de los resultados, se desarrolló un *script* en Python que permitió exportar los datos para ser analizados con dos bibliotecas de Python y un análisis en [ATLAS.TI](#). Los datos descargados incluían los siguientes campos: Autores, Título, Repositorio, Año de publicación, Abstract, y Palabras Clave. De esa primera búsqueda sobre “permanencia universitaria” (481 artículos) y “abandono universitario” (169 artículos), se eliminaron los trabajos duplicados y aquellos que no se realizaban en el nivel universitario o en otra área temática correspondiente. Este proceso de selección permitió identificar los trabajos más pertinentes para el análisis.

Tras ese primer filtro, los 350 estudios se clasificaron en institucionales y sistémicos. A su vez, los trabajos se clasificaron según varios criterios. Esta revisión se organizó de manera que se pudiera evaluar de forma integral los diferentes enfoques y contextos del abandono y la permanencia en la educación superior. En primer lugar, se evaluaron los enfoques sistémicos a través de la literatura de Chiroleu y García de Fanelli, revisando la totalidad de sus trabajos disponibles en el sistema de repositorio para evaluar sus contribuciones al tema. Estos trabajos se complementaron con otros análisis del sistema de educación superior y de política comparada. Luego, se analizaron los trabajos institucionales, clasificándolos por el momento de la trayectoria académica. Para este trabajo se presentan aquellos que analizaron el curso de ingreso y estudios específicos sobre el abandono en carreras de ingeniería y CyT.

Literatura sobre abandono y permanencia

Los estudios sobre abandono y permanencia en la educación superior han ganado relevancia en el análisis de trayectorias académicas, abarcando una variedad de enfoques. A nivel global, se ha producido una vasta cantidad de investigaciones sobre estos temas, abordadas desde distintas perspectivas teóricas y disciplinas.

En el contexto de las carreras de ciencia y tecnología, la elección y el egreso de los jóvenes han mostrado históricamente cifras inferiores a las necesarias para el desarrollo científico y tecnológico, especialmente en países industrializados (Vázquez y Manassero, 2009; 2015). Esto se debe en gran medida al aumento de la demanda de mano de obra calificada en estos campos, que crece a un ritmo tres veces mayor que los niveles de graduación (Beede, 2011). Dada la importancia de estas disciplinas para el desarrollo de las sociedades modernas, la literatura ha abordado diversos factores que influyen en la elección de carrera. Rodríguez (2018) identifica cuatro factores recurrentes en múltiples estudios: la familia, los docentes, el nivel socioeconómico y el género.

En este apartado, se presenta una revisión bibliográfica sobre el abandono y la permanencia en la educación superior en Argentina. La revisión se organiza en primer lugar por estudios sistémicos, y luego por estudios institucionales. Dentro de los estudios institucionales, se analizan aquellos que se enfocan en el curso de ingreso, el primer año y los estudios avanzados. Además, se incluyen estudios específicos de carreras de ciencia y tecnología y por último aquellos que utilizan datos de gestión universitaria.

Estudios con un enfoque del sistema de educación superior

Los estudios sistémicos examinan factores macro o a nivel sistema, como las políticas educativas, estructuras curriculares y aspectos socioeconómicos, utilizando datos estadísticos proporcionados por el sistema educativo y otras fuentes estadísticas. Este enfoque tiene como objetivo analizar la eficiencia del sistema educativo y proponer estrategias para optimizar la permanencia estudiantil.

Una de las principales exponentes es García de Fanelli utiliza datos provistos por la encuesta permanente de hogares (EPH), datos de los censos nacionales y del relevamiento anual. En uno de sus trabajos (2011), se centra en la equidad y eficiencia del sistema educativo argentino, analizando cómo las políticas públicas y las estructuras curriculares afectan el rendimiento académico y la tasa de graduación en las universidades nacionales. Su estudio concluye que una mejor articulación entre la escuela secundaria y la universidad, así como políticas de apoyo financiero y pedagógico, son esenciales para mejorar la retención y el éxito académico de los estudiantes. En otro análisis (2014), identifica que tanto los factores individuales, como el nivel educativo de los padres y las condiciones socioeconómicas, como los factores organizacionales, tales como la estructura curricular y las políticas de apoyo institucional, juegan un papel importante en la permanencia. Propone que, para mejorar la retención y el rendimiento académico, es necesario implementar políticas integrales que aborden tanto las necesidades individuales de los estudiantes como las deficiencias estructurales del sistema educativo. Y en su estudio sobre la graduación de estudiantes universitarios de primera generación, revela que estos estudiantes tienen casi tres veces más

probabilidad de abandonar que aquellos cuyos padres son graduados universitarios. (García de Fanelli, 2017).

También García de Fanelli y Adrogué (2019) analizan la equidad en el acceso y la graduación en la educación superior en el Cono Sur y destacan que la principal barrera para el acceso de los sectores de menores ingresos a la educación superior es la finalización del nivel secundario. Además, observa que, aunque las tasas de escolarización superior muestran brechas de acceso según el nivel socioeconómico, la desigualdad social se reduce en Argentina y Uruguay cuando estas tasas se calculan entre los egresados del secundario. Las autoras señalan que el abandono es más elevado en los sectores de menores ingresos y entre los estudiantes de primera generación, y que la baja graduación repercute negativamente sobre la proporción de población adulta con educación superior completa (García de Fanelli y Adrogué, 2021).

Por otro lado, en su estudio sobre la persistencia en la educación superior bajo políticas de acceso irrestricto y gratuidad, García de Fanelli y Adrogué (2018) utilizan la EPH para calcular las tasas de abandono y graduación según el nivel socioeconómico y el género. Encuentran que el estatus socioeconómico y ser estudiante de primera generación son factores determinantes en la probabilidad de abandono, incluso después de controlar por otros factores como el tipo de institución y la disponibilidad de becas.

Por otro lado, Guadagni (2016a, 2016b, 2020) investiga la relación entre el financiamiento universitario y la eficiencia en la graduación. Sus estudios utilizan datos sobre el presupuesto universitario y las tasas de graduación para proponer mejoras en la asignación de recursos, sugiriendo que una distribución más equitativa y eficiente de los fondos puede reducir la deserción y aumentar la tasa de graduación.

Panaia (2015a), en su trabajo sobre las temporalidades individuales e institucionales del abandono, destaca cómo las trayectorias de los estudiantes están influenciadas por factores tanto personales como institucionales. Panaia subraya la importancia de considerar las temporalidades sociales y las trayectorias individuales para comprender mejor el abandono universitario. En otro estudio, Panaia (2015b) también analiza lo que denomina “el campo de fuerzas institucionales”, que incluye la relación docente-alumno y el contexto más amplio de la región que incide en las trayectorias. Este campo de fuerzas establece límites y libertades que varían según las bases cognitivas, especialidades y demandas del mercado laboral. La investigación muestra que las dificultades encontradas durante los primeros años de cursada y las posibilidades de superarlas son cruciales para entender el abandono, así como el seguimiento institucional de los tropiezos y la movilización de ayudas para los estudiantes.

Desde otro enfoque, Chiroleu (2011) en lugar del abandono examina la permanencia en el sistema universitario a través de las políticas educativas y su impacto en la equidad y eficiencia a nivel local y regional. Destaca la importancia de las reformas curriculares y las estrategias de inclusión para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan las mismas oportunidades de éxito académico. Concluye que la continuidad de las políticas públicas de los años 90 imposibilita la posibilidad de resolver problemas fundamentales en la educación superior, como la expansión de la cobertura sin reducir las desigualdades sociales y la falta de mejoramiento efectivo de la calidad de los

aprendizajes. Señala que, aunque se ha logrado una mayor cobertura, esto no se ha traducido en una mejora significativa en la equidad y la calidad educativa.

También, analiza la expansión de oportunidades en la educación superior en América Latina (Chiroleu, 2013, 2014) y su impacto en la democratización, destacando las diferencias en los casos de Argentina, Brasil, México y Venezuela. Examina las políticas de democratización en la educación superior, identificando diversas acepciones del concepto y sus logros en términos de representación social. Destaca cómo estas políticas han abordado las desigualdades a través de la creación de nuevas instituciones y programas de apoyo económico directo, aunque también señala las limitaciones en la reducción de desigualdades sociales. Chiroleu (2018a) subraya la necesidad de políticas más integrales que aborden las múltiples dimensiones de la desigualdad para lograr una verdadera democratización de la educación superior. Y en el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 (Chiroleu, 2018b), reflexiona sobre cómo los principios de la Reforma, como la autonomía, el cogobierno y la extensión universitaria, han influido en las políticas actuales y en la lucha por una mayor equidad en la educación superior. Similar es el análisis de Porta Vázquez (2018) y agrega cómo estos principios han sido fundamentales para la democratización de la educación superior en Argentina, permitiendo una mayor participación de los estudiantes y docentes en la toma de decisiones.

Marquina y Chiroleu (2015) analizan las transformaciones del sistema universitario argentino en la última década, destacando la ampliación de la oferta institucional y el financiamiento a estudiantes de sectores desfavorecidos como factores clave para la democratización universitaria. Concluyen que estas políticas han reconfigurado el mapa universitario en términos territoriales y sociales, permitiendo una mayor inclusión de sectores históricamente marginados. Sin embargo, también señalan que persisten desafíos significativos, como la necesidad de mejorar la calidad educativa y asegurar la permanencia y graduación de los estudiantes.

Causa y Lastra (2020) examinan las estrategias inclusivas de universidades públicas en la Región Metropolitana durante la pandemia de COVID-19, enfocándose en la continuidad académica y la virtualización de la enseñanza. Identifican diversas iniciativas implementadas para garantizar que los estudiantes puedan continuar sus estudios a pesar de las restricciones impuestas por la pandemia. Estas incluyen el acceso a recursos tecnológicos, la flexibilización de los requisitos académicos y el apoyo psicológico y emocional a los estudiantes.

Otros estudios han abordado la temática de la permanencia en el sistema de educación superior desde diferentes enfoques y contextos. Santos Sharpe *et al.* (2023) realizaron un análisis comparativo de las políticas públicas de acceso y permanencia en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. El estudio destaca las diferencias en los mecanismos específicos que apuntan a un mayor acceso y permanencia, y propone un análisis sincrónico de estas políticas para entender su impacto en las desigualdades en la educación superior. De forma similar, Pla *et al.* (2021) examinaron los cambios en la relación entre el origen social y el acceso a la educación superior en Argentina y Brasil, concluyendo que la expansión del sistema universitario no ha sido suficiente para reducir la influencia del origen de clase sobre el nivel educativo alcanzado.

Eje 1: Trayectorias y experiencias en distintos niveles del sistema educativo

Título	Autor/es	Repositorio	Año	Detalle
Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19	Causa y Lastra	SEDICI UNLP	2020	Informe MinCyT; Datos Universitarios Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)
La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?	Chiroleu A.	SciELO	2011	Análisis de Políticas Públicas
Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?	Chiroleu A.	CONICET Digital	2013	Análisis de Políticas Públicas; Análisis de TBES
Democratización universitaria y desigualdad en América Latina	Chiroleu A.	CONICET Digital	2014	Análisis de Políticas Públicas Comparadas; Análisis de TBES; Alcance de Programas socioeconómicos
Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner	Chiroleu A.	UNTREF	2018	Evaluación de impacto de Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa PROG.R.ES.AR ,
Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner	Chiroleu A.	CCT ROSARIO	2018	Datos estadísticos: Información de censos, informes de CEPAL, INDEC, INEP
Financiación de la Educación Superior Argentina: Cambios y continuidades entre los años noventa y la primera década del 2000	García A. M.	CONICET Digital	2011	Encuesta Permanente de Hogares (EPH), censos nacionales, relevamiento anual
Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina	García A. M.	CONICET Digital	2014	Trabajos de Academic Search Premier de EBSCO, Google Académico y base de proyectos del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores
La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación.	García A. M.	CONICET Digital	2017	Encuesta Permanente de Hogares (2003-2015)
Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública	García de Fanelli y Adrogué	CONICET Digital	2015	Encuesta Permanente de Hogares (EPH)
Persistencia en la educación superior bajo políticas de acceso irrestricto y gratuidad	García de Fanelli y Adrogué	CONICET Digital	2018	Encuesta Permanente de Hogares (EPH)

Eje 1: Trayectorias y experiencias en distintos niveles del sistema educativo

Título	Autor/es	Repositorio	Año	Detalle
Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur	García de Fanelli y Adrogué	CONICET Digital	2019	Encuesta Permanente de Hogares (EPH)
Ingreso a la Universidad en Ecuador, Cuba y Argentina	Guadagni A. A.	CEA - UB	2016	Leyes Nacionales: Constitución de Ecuador (2008), Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador (2010), Constitución de Cuba (1976, reformada en 1992), Ley 27.204 de Argentina (2015)
La Graduación Universitaria Argentina	Guadagni A. A.	CEA - UB	2016	Anuario de Estadísticas Universitarias: Datos de los años 2003 a 2013. Presupuesto Nacional Universitario 2016
Relación entre el financiamiento universitario y la eficiencia en la graduación	Guadagni A. A.	CEA - UB	2020	Presupuesto universitario, tasas de graduación y resultados de pruebas APRENDER
¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina	Marquina y Chiroleu	CONICET Digital	2015	PNBU; PNBB; Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs); PROG.R.ES.AR ; Programa PODES
Temporalidades individuales e institucionales del abandono	Panaia M.	CONICET Digital	2015	Laboratorios MIG: Datos longitudinales UTN; Datos (SPU): Síntesis de Información
El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucionales	Panaia M.	CONICET Digital	2015	Laboratorios MIG: Datos longitudinales UTN; Datos Secretaría de Políticas Universitarias (SPU): Síntesis de Información
Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo	Pla J.	CONICET Digital	2021	Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de Argentina y la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios (PNAD) de Brasil.
Crisis y reforma. El centenario del 18	Porta Vázquez	CONICET Digital	2018	Análisis de Políticas Públicas
Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil.	Santos Sharpe	CONICET Digital	2023	UNESCO, OCDE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) en Brasil y la SPU en Argentina

Los estudios sistémicos realizados en Argentina analizaron diversos datos elaborados por fuentes oficiales, como la EPH, censos nacionales y relevamientos anuales, entre otros. Estos estudios abordan la inclusión en diversos contextos y periodos, la financiación de la educación superior, el rendimiento académico y el abandono universitario, la equidad en el acceso y la graduación. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se centran en analizar las tasas totales del sistema educativo o en algunos casos comparar las tasas de instituciones privadas contra estatales, sin considerar las singularidades y contextos específicos de cada universidad o área de estudio.

En este sentido, surge la necesidad de realizar un análisis sistémico interuniversitario que examine las tasas de retención y graduación entre las diferentes universidades, considerando sus particularidades, áreas y programas académicos, y contextos propios de cada región. Esto permitirá hacer un análisis de los indicadores en contexto, identificar y categorizar las prácticas y políticas exitosas en contexto. De esta forma, se podría profundizar en las conclusiones de los trabajos sistémicos que alternan entre dos estadios bastante difusos: “el sistema está mal porque hay pocos egresados” y “el sistema está bien porque está mejor que antes” con diversos grises en los que se proponen cambios parciales o totales, rupturas y continuidades.

Estudios institucionales con ingresantes

Los estudios institucionales investigan factores intrainstitucionales que influyen en el abandono y la permanencia de los estudiantes, analizando aspectos como el entorno educativo, las dinámicas de aprendizaje y las interacciones entre estudiantes y docentes. El objetivo es comprender cómo las características de una institución inciden en la trayectoria educativa de los estudiantes. Algunos trabajos se centran en el análisis del impacto de programas o estrategias de acompañamiento. Por ejemplo, Alonso *et al.* (2019) analizaron el impacto de un curso semipresencial de ingreso a Ingeniería en Materiales en el Instituto Sábató, mostrando que la implementación de diversas estrategias de enseñanza, tanto presenciales como virtuales, mejoró la participación y el rendimiento de los aspirantes, disminuyendo la tasa de abandono y aumentando la tasa de aprobación en el examen de admisión. De manera similar, Bernardelli *et al.* (2014) presentaron un curso de ingreso constructivista en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, centrado en la inserción social y académica de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje de conceptos clave y la formación de grupos de estudio, y abordando aspectos actitudinales y metodológicos para facilitar la transición de la escuela a la universidad.

Sannuto y Spinelli (2017) quienes analizaron el Programa de Apoyo y Contención para la permanencia de alumnos en la UNLP, cuyo propósito es facilitar el tránsito de la escuela secundaria hacia el primer año de la universidad. Moraga *et al.* (2015) analizaron el impacto de un pre-curso en la Universidad Nacional de Salta, evaluando el rendimiento de los estudiantes, la retención y la respuesta de los alumnos. El estudio destacó la importancia de la articulación entre el nivel medio y la universidad para mejorar el desempeño académico y reducir la deserción en las carreras de ingeniería. También en La Plata, Ortúzar y Di Meglio (2016) evaluaron las estrategias de inclusión implementadas para disminuir el abandono universitario. El programa “volver a mirar” se enfoca en la reorientación de los estudiantes como una estrategia para mejorar la retención, concluyendo que la reorientación puede ser

una herramienta efectiva para ayudar a los estudiantes a encontrar su camino académico y reducir las tasas de abandono. En la misma Universidad, Rodríguez Feilberg (2015) detalló un proyecto en dos escuelas secundarias, buscó democratizar el acceso a la educación superior universitaria fortaleciendo el vínculo entre la universidad pública y el territorio.

Tedesco *et al.* (2014) también se enfocaron en el impacto del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en la Universidad Nacional de San Martín, rediseñando el curso de ingreso para las carreras de Ciencias Sociales con el objetivo de mejorar la comprensión lectora, la expresión escrita y el pensamiento científico, logrando una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes. Dapozo *et al.* (2016) describieron esfuerzos institucionales para apoyar a los ingresantes de carreras STEM en la Universidad Nacional del Nordeste. Se implementaron herramientas lúdicas como modalidad de aprestamiento para los ingresantes a la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información, lo que resultó en una mejor comprensión de los conceptos y una leve mejoría en el desempeño de los alumnos.

Otros estudios analizan a la población que abandona y permanece, buscando caracterizarla, en algunos casos elaborando perfiles y en otros buscando características comunes. En una línea similar, Torres (2013) analizó las trayectorias de abandono y permanencia de los estudiantes en el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. A través de entrevistas y encuestas, el autor identificó las dificultades académicas y extra-académicas que enfrentan los estudiantes, así como sus representaciones como sujetos de aprendizaje. Este estudio destaca la importancia de las estrategias de apoyo académico y personal para mejorar la retención de los estudiantes.

Vercellino *et al.* (2022) caracterizaron a los ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. El estudio analizó el origen social, las características sociodemográficas, el curso de vida y la trayectoria educativa de los estudiantes, identificando factores de desigualdad y diferencias significativas entre las distintas carreras. Aparicio y Garzuzi (2010) estudiaron la incidencia de los procesos de construcción de la identidad personal-vocacional en la continuidad de los estudios universitarios. Utilizando una metodología cualitativa y cuantitativa, trabajaron con ingresantes “desertores” de la Universidad Maza (Mendoza) a lo largo de cuatro años en seis facultades. Los resultados permitieron vincular los procesos de construcción de la identidad con los niveles de logro en términos de continuidad o abandono de los estudios universitarios. Acuña *et al.* (2024) aportaron al tema definiendo conceptos e indicadores relacionados con la retención y el abandono en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. El estudio describe actividades para la retención y analiza las trayectorias de abandono, proporcionando una base para el desarrollo de políticas y programas de apoyo a los estudiantes.

Similar es el enfoque de Tejedor *et al.* (2024) investigaron el problema del ingreso, la permanencia y el egreso universitario en la Universidad Nacional de San Luis. La investigación, que se realizó a lo largo de cuatro años, incluyó un estudio longitudinal con ingresantes de la carrera de Licenciatura en Psicología. Se concluyó que la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores es compleja y pluricausal, y que existe una brecha significativa entre la cantidad de estudiantes que ingresan y los que egresan. González y del Valle (2019) compararon las trayectorias educativas de estudiantes que ingresaron a un colegio preuniversitario argentino mediante examen tradicional y aquellos que ingresaron

por la modalidad de ingreso directo. Se observó una ventaja marcada para el grupo que ingresó por examen, destacándose las variables académicas y socioeconómicas como factores determinantes.

Además, otros estudios se enfocan en analizar las percepciones de los estudiantes para comprender mejor sus experiencias y desafíos. Ortega *et al.* (2010) investigaron el proceso de ingreso a la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, enfocándose en la elección, continuidad y abandono de los estudios. Utilizando técnicas cualitativas, los autores analizaron las percepciones y prácticas de los estudiantes ingresantes, revelando que las decisiones de los estudiantes están influenciadas por múltiples factores, incluyendo sus expectativas académicas y las dificultades encontradas durante el primer año de estudios. Besada *et al.* (2022) evaluaron el Curso Introductorio de la Licenciatura en Nutrición en la Universidad Nacional de La Plata. Mediante encuestas a los ingresantes, analizaron la valoración de las actividades, materiales y el rol de los docentes, destacando la importancia del acompañamiento y la orientación para la inclusión y permanencia en la vida universitaria.

Algunos estudios también se centran en el análisis del desempeño de los estudiantes desde su rendimiento académico. Ángel y Polola (2016) analizaron los exámenes de Matemática del curso de ingreso en la Universidad Nacional de La Matanza. Identificaron y clasificaron los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes, proponiendo estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y reducir las dificultades en Matemática. Campos Bassi (2019) investigaron las trayectorias de abandono y permanencia en el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. A través de entrevistas y encuestas, identificaron las dificultades académicas y extra-académicas que enfrentan los estudiantes, así como sus representaciones como sujetos de aprendizaje, destacando la importancia de las estrategias de apoyo académico y personal para mejorar la retención. Caturelli *et al.* (2016) analizaron las condiciones de ingreso y permanencia en la Universidad Nacional de Villa María. El estudio se centró en las percepciones y prácticas de los estudiantes ingresantes, destacando la influencia de las expectativas académicas y las dificultades encontradas durante el primer año de estudios.

Otros, se centran en las características sociales, económicas y culturales de los estudiantes. Luján *et al.* (2018) investigaron la inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional del Nordeste. El estudio describió la propuesta de inclusión del Programa Pueblos Indígenas, que ofrece becas y tutorías pedagógicas. Se exploraron los significados que los estudiantes indígenas atribuyen al ingreso a la universidad, sus motivaciones y las estrategias desarrolladas para lograr la permanencia. Linne (2018) investigó las estrategias y dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios de sectores populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Se observó que la falta de un espacio propio para estudiar, la mayor distancia de viaje y la falta de referentes cercanos dificultan la permanencia. El estudio destacó la importancia del involucramiento institucional y el aprovechamiento de los recursos disponibles para mejorar la retención. Similares conclusiones abordaron Márquez *et al.* (2018) analizaron los factores que favorecen y condicionan la permanencia de los estudiantes en la Universidad Nacional de Salta. El estudio identificó factores como la convivencia y el apoyo familiar como favorecedores, mientras que la edad, la situación laboral y los escasos recursos económicos fueron identificados como factores de riesgo para la deserción.

Por último, algunos estudios se centran en la relación entre las dificultades de aprendizaje y las experiencias educativas previas de los estudiantes. Balmaceda (2014) examinó la alta tasa de deserción y el bajo rendimiento académico de los ingresantes a la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Misiones. El estudio analizó cómo las dificultades en los procesos de aprendizaje se relacionan con las experiencias educativas previas de los estudiantes, sugiriendo la necesidad de intervenciones específicas para mejorar la retención y el éxito académico. Finalmente, Medrano (2011) elaboró un modelo explicativo para verificar la contribución de la autoeficacia social académica sobre el rendimiento de los ingresantes universitarios en la Universidad Nacional de Córdoba. El estudio analizó cómo las creencias de autoeficacia influyen en el rendimiento académico, destacando la importancia de fortalecer la confianza y las habilidades de los estudiantes para mejorar su desempeño.

Título	Autores	Año	Universidad	Detalle
Conceptualización de indicadores de permanencia en una universidad pública argentina. Universidad Nacional de Misiones	Acuña, M. et al.	2024	Universidad Nacional de Misiones	Análisis de situación sobre permanencia y abandono, estrategias institucionales y elaboración de poblaciones de abandono, permanencia y letargo
Curso de ingreso a Ingeniería en Materiales en el Instituto Sábado: ventajas de utilizar diversas estrategias de enseñanza	Alonso, Paula Regina y otros	2019	Instituto Sábado	Análisis de impacto de un curso semipresencial de ingreso
Transición escuela-universidad: el curso de ingreso como indicador de estado en Matemática	Ángel, María Eugenia y Polola, Laura	2016	Universidad Nacional del Centro	Análisis de exámenes Matemática y Contabilidad
Procesos identitarios en la elección vocacional en el ingreso a la universidad.	Aparicio, M. y Garzuzi, V.	2010	Universidad Maza	Elaboración de perfiles de estudiantes que abandonaron
Particularidades del proceso educativo de los ingresantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social	Balmaceda, C.		Universidad Nacional de Misiones	Análisis de situación sobre permanencia y abandono de una cohorte de ingresantes
Un curso de ingreso constructivista para favorecer la inserción a una facultad de ciencias exactas	Bernardelli, Cecilia y otros	2014	Universidad Nacional de La Plata	Análisis de impacto de estrategias institucionales de acompañamiento e inclusión
Curso Introductorio a la carrera de Licenciatura en Nutrición: experiencia y valoraciones de los/as ingresantes 2022	Besada, Lucas Nahuel y otros	2022	Universidad Nacional de La Plata	Valoración del curso introductorio

Eje 1: Trayectorias y experiencias en distintos niveles del sistema educativo

Título	Autores	Año	Universidad	Detalle
El curso de ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza: Constructo histórico institucional, estampa de crecimiento, trazos en perspectiva.	Campos Bassi, Vanesa	2019	Universidad Nacional de La Matanza	Análisis institucional e histórico del curso de ingreso por medio de las percepciones de los estudiantes
Jóvenes de hoy: Condiciones de ingreso y permanencia en la universidad.	Caturelli Kuran, M. y Fernández, M.	2016	Universidad Nacional de Villa María	Análisis de las expectativas académicas por medio de las percepciones estudiantiles
Estrategias innovadoras para favorecer el ingreso y la permanencia en carreras STEM.	Dapozo, G. N. et al.	2016	Universidad Nacional del Nordeste.	Análisis de impacto de estrategias institucionales de acompañamiento
Estudio comparativo de trayectorias educativas y desempeño académico de estudiantes secundarios según modalidad de ingreso a un colegio universitario argentino: el caso del ingreso directo.	González, G., y del Valle, M.	2019	Universidad Nacional de Mar del Plata	Elaboración de perfiles y seguimiento de dos poblaciones de ingresantes
El deseo de ser primera generación universitaria: Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares.	Linne, J. W.	2018	Universidad de Buenos Aires	Análisis de características socioeconómicas
Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del Nordeste Argentino.	Luján, A. et al.	2018	Universidad Nacional del Nordeste	Análisis de características socioeconómicas
Repensar la estrategia docente: Factores favorecedores y de riesgo que condicionan la permanencia.	Márquez, R. et al.	2018	Universidad Nacional de Salta	Análisis de características socioeconómicas
Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios.	Medrano L.	2011	Universidad Nacional de Córdoba.	Análisis de la autoeficacia académica y su contribución al rendimiento de ingresantes.
Estrategias de Articulación entre el nivel medio y la Universidad. Curso "Me preparo para estudiar ingeniería"	Moraga, Norma Beatriz y otros	2015	Universidad Nacional de Salta	Análisis de impacto de un pre-curso de ingreso de Ingeniería
Ingreso a Psicología: elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria	Ortega, Facundo Ignacio y otros	2010	Universidad Nacional de Córdoba	Elaboración de perfiles y poblaciones de permanencia y abandono

Eje 1: Trayectorias y experiencias en distintos niveles del sistema educativo

Título	Autores	Año	Universidad	Detalle
Aportes de la reorientación como estrategia de retención universitaria. Universidad Nacional de La Plata.	Ortúzar, M. y Di Meglio, M.	2016	Universidad Nacional de La Plata	Análisis de impacto de un programa de acompañamiento, orientación vocacional y métodos de estudio
La universidad en los barrios, los barrios en la universidad ingreso y permanencia.	Rodríguez Feilberg, N. B.	2015	Universidad Nacional de La Plata	Análisis de impacto de estrategias institucionales de acompañamiento
Programa de apoyo y orientación para la permanencia de alumnos en la UNLP: la experiencia de la modalidad a distancia.	Sannuto, M. y Spinelli, E.	2017	Universidad Nacional de La Plata	Análisis de impacto de estrategias institucionales de acompañamiento
La Enseñanza en el Ingreso a la Universidad: el caso de las carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina)	Tedesco, Juan Carlos y otros	2014	Universidad Nacional de San Martín	Análisis de impacto de estrategias institucionales de acompañamiento
El camino complejo entre el ingreso, la permanencia y el egreso universitario.	Tejedor, M. C., Gómez, et al.	2024	Universidad Nacional de San Luis	Elaboración de perfiles y poblaciones de permanencia y abandono
Trayectorias de abandono y permanencia en el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes	Torres, Germán Santos María	2013	Universidad Nacional de Quilmes	Trayectorias estudiantiles y oficio estudiante en población en permanencia y abandono múltiples carreras
Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la universidad nacional de río negro.	Vercellino, Soledad y otros	2022	Universidad Nacional de Río Negro	Elaboración de perfiles y poblaciones de permanencia y abandono

Los estudios específicos del curso de ingreso destacan la efectividad de los programas de acompañamiento y las estrategias de inclusión en la mejora de la participación, el rendimiento y la retención de los estudiantes universitarios. La implementación de cursos de ingreso semipresenciales y constructivistas, así como la reorientación académica, son reivindicados como herramientas valiosas para reducir las tasas de abandono y aumentar la permanencia. Estos hallazgos subrayan la importancia del acompañamiento institucional durante la transición de la escuela secundaria y el ingreso al nivel universitario, especialmente en carreras de alta demanda y bajas tasas de graduación. Además, es evidente que tanto los factores académicos como los extra-académicos se ponen en tensión en la permanencia de los estudiantes. Las dificultades académicas, las expectativas y las experiencias personales influyen significativamente en las decisiones de los estudiantes de continuar o abandonar sus estudios. Por lo tanto, es fundamental desarrollar programas que no solo fortalezcan las

habilidades académicas, como la comprensión lectora y el pensamiento científico, sino que también aborden las necesidades personales y emocionales de los estudiantes.

Asimismo, la comprensión de las características sociodemográficas y las percepciones de los estudiantes es necesario para que las intervenciones sean efectivas. Identificar y abordar las desigualdades y apoyar la construcción de la identidad personal-vocacional pueden mejorar significativamente la retención y el éxito académico. Sin embargo, se observa que es necesario profundizar en los niveles de alcance de los programas y el rango de influencia que tienen, evaluando cómo impactan en diferentes grupos de estudiantes, contexto y carreras. Además, la valoración de los recursos disponibles y del equipo de trabajo es esencial para optimizar la eficiencia de las intervenciones, se presenta como un espacio que requiere mayor profundización y desarrollo. Conocer en detalle los recursos humanos y materiales permitiría ajustar las estrategias de apoyo, asegurando que se utilicen de manera efectiva para maximizar los beneficios para los estudiantes.

Abandono y permanencia en CyT

Por otro lado, se encuentran estudios específicos de carreras de Ciencia y Tecnología (CyT). Un ejemplo es el trabajo de Moreno y Chiecher (2019), quien analiza las trayectorias académicas de una cohorte de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de San Luis. Moreno contactó a los estudiantes que abandonaron sus estudios cinco años después de su ingreso a la universidad. A través de encuestas y entrevistas semiestructuradas, examinó los factores relacionados con su contexto familiar, trayectoria laboral e historia de vida, así como los motivos del abandono. La mayoría atribuyó el abandono a aspectos individuales como una errónea elección vocacional, el desencanto por la carrera elegida o dificultades en el estudio y la insuficiente base de conocimientos adquirida en el nivel medio.

En otro estudio, Moreno (2019) investigó la misma cohorte, pero enfocándose en los estudiantes que continuaban sus estudios tras el lapso de cinco años. La metodología consistió en categorizar las metas de los estudiantes: aprender, no complicarse, evitar el fracaso, salvaguardar la autoestima o lucirse. A través de una encuesta, definió las metas que tenían los estudiantes al inscribirse y en la actualidad. Comparando las metas de los estudiantes, observó que aquellos que avanzaban en sus estudios mantenían objetivos de aprendizaje, mientras que aquellos que se encontraban atrasados habían cambiado sus metas a “salvar la autoestima” o “evitar el fracaso”.

Otro enfoque posible para las trayectorias educativas avanzadas es indagar las perspectivas de los estudiantes, centrándose específicamente en los análisis que realizan para decidir si continuar o no con sus estudios. En este sentido, el estudio de Panaia (2013) aborda el desgranamiento como una decisión individual influenciada por diversas variables, siendo un factor determinante el mercado laboral. Por un lado, la necesidad de trabajar de los estudiantes, y por otro, la alta demanda de mano de obra calificada, que invita a los estudiantes avanzados a no continuar con sus estudios e insertarse en el mercado antes de la graduación.

Además, se pueden considerar otros enfoques como el de Oliver *et al.* (2011) analizaron el rendimiento académico en Química y la problemática del abandono durante el ciclo lectivo 2009 en la UTN-FRC. Propusieron un ciclo de nivelación más intensivo y eficaz en Química para mejorar la transición de los estudiantes del nivel medio al universitario. Schlegel *et al.* (2021) estudiaron cómo evolucionan las expectativas y valoraciones de los estudiantes

de ingeniería respecto a profesores, tareas y evaluaciones durante los dos primeros años de cursada. Romero *et al.* (2020) exploraron las causas de interrupción y rezago académico en estudiantes de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas. Finalmente, Bosio y Bosio (2015) propusieron la incorporación de talleres prácticos de química para aumentar la motivación y reducir la deserción en carreras como Licenciatura en Química, Bioquímica, Farmacia, Ingeniería Química, Biotecnología y Ciencias Naturales.

Cambours *et al.* (2011) discuten la implementación de tutorías en la Universidad Nacional de General San Martín como estrategia para mejorar la retención de estudiantes. Las autoras analizan cómo las tutorías pueden proporcionar apoyo académico y emocional, facilitando la adaptación de los estudiantes al entorno universitario y reduciendo las tasas de abandono. Lucero y Catuogno (2019) abordan el abandono universitario en diversas facultades de la Universidad Nacional de San Luis, analizando factores académicos y socio-demográficos. Utilizan encuestas y entrevistas para identificar las causas del abandono y proponen estrategias para mejorar la retención de estudiantes en el ciclo profesional. Rousserie *et al.* (2016) exploran las razones detrás de la permanencia y el abandono de estudiantes en el programa de Ingeniería en Alimentos de la Universidad Nacional de Entre Ríos. A través de encuestas y entrevistas, identifican factores como la motivación personal, el apoyo familiar y las expectativas académicas que influyen en la decisión de los estudiantes de continuar o abandonar sus estudios.

Título	Autores	Año	Universidad	Detalle
Ciclo de talleres de Química como experiencia motivadora: una opción para disminuir la deserción de carreras universitarias relacionadas.	Bosio y Bosio	2015	Universidad Nacional de La Plata	Análisis del impacto de tutorías en la retención de estudiantes universitarios.
La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes.	Cambours et al.	2011	Universidad Nacional de San Martín	Análisis del impacto de talleres de acompañamiento en la retención de estudiantes universitarios.
Hacia un abordaje en la temática del abandono universitario en las Facultades de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, y Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, en el ciclo profesional.	Lucero y Catuogno	2019	Universidad Nacional de San Luis	Análisis de factores académicos y sociodemográficos en el abandono universitario.
Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, sociodemográficos, laborales y vitales.	Moreno y Chiecher	2019	Universidad Nacional de Río Cuarto	Análisis de metas académicas y su evolución en estudiantes de ingeniería.

Título	Autores	Año	Universidad	Detalle
Los estudiantes universitarios y sus metas académicas: Implicancias en el logro y retraso de los estudios.	Moreno et al.	2019	Universidad Nacional de Río Cuarto	Análisis de trayectorias académicas y factores contextuales en el abandono universitario.
Permanencia y abandono en química general en las carreras de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional	Oliver et al.	2011	Universidad Tecnológica Nacional	Análisis del rendimiento académico y estrategias de nivelación en Química.
Abandonar la universidad ¿Decisión premeditada o imprevista?	Panaia	2013	Universidad Tecnológica Nacional	Análisis del impacto del mercado laboral en la continuidad de estudios universitarios.
El abandono y el rezago universitarios de estudiantes de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba.	Romero et al.	2020	Universidad Nacional de Córdoba	Análisis de causas de interrupción y rezago académico en Ingeniería Agronómica.
Las razones que motivan a los estudiantes para irse y para quedarse en el programa de Ingeniería en Alimentos.	Rousserie et al.	2016	Universidad Nacional de Entre Ríos	Análisis de factores de permanencia y abandono en Ingeniería en Alimentos.
Expectativas y valoraciones sobre el contexto de aprendizaje: Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería.	Schlegel et al.	2021	Universidad Nacional de Río Cuarto	Análisis de expectativas y valoraciones de estudiantes de ingeniería.

Los estudios sobre carreras de Ciencia y Tecnología (CyT) destacan la importancia de una adecuada orientación vocacional y el fortalecimiento de la base de conocimientos en el nivel medio para prevenir el abandono universitario. Se observan similitudes con factores generales que inciden en el abandono en otras áreas, como las necesidades económicas y la influencia del mercado laboral. Sin embargo, también existen factores específicos de las carreras de CyT, como las dificultades académicas en ciertas materias y la evolución de las expectativas y valoraciones de los estudiantes de ingeniería respecto al mercado laboral, el plan de estudios, las instituciones y los profesores. Se identifica la necesidad de desarrollar conceptos como la autoeficacia y la autopercepción en las ciencias. Estos conceptos son fundamentales para entender cómo los estudiantes perciben sus capacidades y valoran sus tareas, y podrían ser útiles para comprender mejor las dinámicas de permanencia y abandono en estas carreras.

Para finalizar, se observa un crecimiento tanto global como local en la matrícula de la educación superior, impulsado en gran medida por las políticas públicas que han democratizado el acceso. Sin embargo, persisten desafíos en términos de equidad y calidad. Las universidades han implementado diversas estrategias para mejorar la retención y graduación, como tutorías, integración social, nivelación académica y becas, aunque aún se requiere una mayor integración y coordinación de acciones institucionales. Los factores determinantes de la permanencia estudiantil incluyen el nivel socioeconómico, el género, con una mayor

probabilidad de abandono entre los estudiantes de primera generación junto con factores de motivación y elección.

Finalmente, estudiar las trayectorias académicas permite un análisis multidimensional que considera tanto el tiempo como el espacio, proporcionando una visión más completa de la experiencia estudiantil. Este enfoque reconoce que las trayectorias no son lineales y están sujetas a cambios y reconfiguraciones a lo largo de la vida. Al considerar experiencias pasadas y expectativas, se puede entender mejor cómo los estudiantes transitan su educación y cómo diversos factores, influyen en su recorrido. Profundizar en análisis de trayectorias educativas donde la permanencia y el abandono formen parte de estas es fundamental para diseñar programas y estrategias que se adapten a las necesidades de los estudiantes y promuevan el egreso.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M. G., Marchack, G. M., Medina, G. E., & Baumann, A. J.** (2024). Conceptualización de indicadores de permanencia en una universidad pública argentina. Universidad Nacional de Misiones.
- Aparicio, M. T., & Garzuzi, V.** (2010). Procesos identitarios en la elección vocacional en el ingreso a la universidad.
- Baker, D.** (2011). Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29, 5–29.
- Balmaceda, C. N.** (2014). Particularidades del proceso educativo de los ingresantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Web
- Beede, D. N., Julian, T. A., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B., & Doms, M. E.** (2011). Women in STEM: A gender gap to innovation (No. 04-11, p. 11). Rochester, NY: US Department of Commerce, Education and Statistics Administration
- Bernardelli, C., Lynn, M. S., & Petrucci, D.** (2014). Un curso de ingreso constructivista para favorecer la inserción a una facultad de ciencias exactas. Web
- Besada, L. N., Bravi, L., Castro, N. G., Garriga Olmo, S., & Núñez, V.** (2022). Curso Introductorio a la carrera de Licenciatura en Nutrición: Experiencia y valoraciones de los/as ingresantes 2022. Web
- Bosio, V. E., & Bosio, G. N.** (2015). Ciclo de talleres de Química como experiencia motivadora: una opción para disminuir la deserción de carreras universitarias relacionadas. SEDICI (UNLP).
- Brunner, J. J.** (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 130–145.
- Brunner, J. J., & Contreras, F. G.** (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (80), 12–35.
- Cambours de Donini, A. M., Sánchez Iglesias, A. I., & Muñiz de Britos, S. M.** (2011). La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. National University of General San Martín.
- Campos Bassi, V.** (2019). El curso de ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza: Constructo histórico institucional, estampa de crecimiento, trazos en perspectiva.
- Caturelli Kuran, M. S., & Fernández, M.** (2016). Jóvenes de hoy: Condiciones de ingreso y permanencia en la universidad. Universidad Nacional de Villa María.

- Causa, M. D., & Lastra, K.** (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19. SEDICI (UNLP). Universidad Nacional de La Plata.
- Chiecher, A. C.** (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Chiroleu, A.** (2009a). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20, 141-166.
- Chiroleu, A.** (2009b). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Población*, 9(3.1), 17-0.
- Chiroleu, A.** (2011). La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3), 631-653.
- Chiroleu, A. R.** (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? CONICET Digital (CONICET). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Chiroleu, A. R.** (2014). Democratización universitaria y desigualdad en América Latina. CONICET Digital (CONICET). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Chiroleu, A. R.** (2018a). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). CONICET Digital (CONICET). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Chiroleu, A. R.** (2018b). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma Universitaria. CONICET Digital (CONICET). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Chiroleu, A.** (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y política en América Latina y Argentina*. Universidad de Tres de Febrero, 57-69.
- Cox, C.** (1993). Políticas de educación superior: Categorías para su análisis. Seminario de Buenos Aires del Proyecto Políticas Comparadas de Educación Superior (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México), 14-15 de agosto de 1990.
- Dapozo, G. N., Greiner, C. L., & Petris, R. H.** (2016). Estrategias innovadoras para favorecer el ingreso y la permanencia en carreras STEM. Universidad Nacional del Nordeste.
- García, A. M.** (2011). Financiación de la Educación Superior Argentina: Cambios y continuidades entre los años noventa y la primera década del 2000.
- García, A. M.** (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- García, A. M.** (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación.
- García de Fanelli, A. M., & Balán, J.** (1994). Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas.
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C.** (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- García de Fanelli, A. M., & Adrogué, C.** (2018). Acceso y graduación en la educación superior en la Argentina.
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C.** (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur.

- García de Fanelli, A. G., & Adrogué, C.** (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114.
- González, G., & del Valle, M.** (2019). Estudio comparativo de trayectorias educativas y desempeño académico de estudiantes secundarios según modalidad de ingreso a un colegio universitario argentino: el caso del ingreso directo. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Guadagni, A. A.** (2016). Nuestra graduación universitaria es escasa.
- Guadagni, A. A.** (2016) La graduación en las diversas carreras de las universidades estatales y privadas (2003-2013).
- Guadagni, A. A.** (2020). Desigualdad en la educación argentina. Universidad de Belgrano-Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).
- Landinelli, J.** (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Lucero, V., & Catuogno, A.** (2019). Hacia un abordaje en la temática del abandono universitario en las Facultades de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, y Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, en el ciclo profesional. National University of San Luis.
- Luján, A. E., Soto, M. G., & Rosso, L. L.** (2018). Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del Nordeste Argentino. Universidad Nacional del Nordeste.
- Marginson, S.** (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*, 72, 413-434.
- Marquez, R. D., Martearena, J. H., Mendez, V., Goncalvez de Oliveira, E., & Flores, O.** (2018). Repensar la estrategia docente: Factores favorecedores y de riesgo que condicionan la permanencia. Universidad Nacional de Salta.
- Marquina, M. M., & Chiroleu, A. R.** (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. CONICET Digital (CONICET). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Moreno, J. E., & Chiecher, A. C.** (2019). Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, sociodemográficos, laborales y vitales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 73-90.
- Oliver, M. C., Eimer, G. A., Balsamo, N. F., & Crivello, M. E.** (2011). Permanencia y abandono en química general en las carreras de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Córdoba (UTN-FRC). CONICET Digital.
- Ortega, F. I., Duarte, M. E., Falavigna, C. H., Arcanio, M. Z., Lorén Soler, P. M., & Melto, B.** (2010). Ingreso a Psicología: elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortúzar, M. V. de, & Di Meglio, M.** (2016). Aportes de la re-orientación como estrategia de retención universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- Panaia, M.** (2013). Abandonar la universidad ¿Decisión premeditada o imprevista? En Panaia, M. (Coord.) Abandonar la Universidad con o sin título. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila
- Panaia, M. E.** (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional.
- Panaia, M. E.** (2015). Temporalidades individuales e institucionales del abandono.
- Pla, J., Poy, S., Salata, A., & Salvia, A.** (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, 19(2), 69-92.
- Porta Vazquez, L. G.** (2018). Crisis y Reforma. El centenario del 18. Web

- Rethlefsen, M., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A., Moher, D., Page, M., & Koffel, J.** (2021). PRISMA-S: An extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. Systematic Reviews. <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-020-01542-z>
- Rodríguez Feilberg, N. B.** (2015). La universidad en los barrios, los barrios en la universidad ingreso y permanencia. UNLP. Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez, K. C. A., & Medina, D. E. M.** (2018). Elección de carreras universitarias en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM): revisión de la literatura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 40(2), 154-173.
- Romero, C. d. H., Moreno, C. V., Sabadías, M., Villar, M. B., Rodríguez Pesce, E., Acuña, N. Bruno, C. I.** (2020). El abandono y el rezago universitarios de estudiantes de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba. Web
- Rousserie, H. F., Martínez, H. J., Cives, H., & Giraldo, E.** (2016). Las razones que motivan a los estudiantes para irse y para quedarse en el programa de Ingeniería en Alimentos. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Sannuto, M. J., & Spinelli, E.** (2017). Programa de apoyo y orientación para la permanencia de alumnos en la UNLP: la experiencia de la modalidad a distancia. Universidad Nacional de La Plata.
- Sharpe, A. S., Nierotka, R., Da Costa Muylaert Lima, N., & Bonamino, A.** (2023). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. Revista de Educación Superior del Sur Global, 14, 1-21. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/181>
- Shea, B. J., Hamel, C., Wells, G. A., Bouter, L. M., Kristjansson, E., Grimshaw, J., Henry, D. A., & Boers, M.** (2009). AMSTAR is a reliable and valid measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. Journal of clinical epidemiology, 62(10), 1013–1020. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2008.10.009>
- Schlegel, D., Paoloni, P. V. R., & Donolo, D. S.** (2021). Expectativas y valoraciones sobre el contexto de aprendizaje: Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería. CONICET Digital.
- Schofer, E., & Meyer, J. W.** (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. American sociological review, 70(6), 898–920.
- Tedesco, J. C., Abernethy, C. M., & Zacarías, I.** (2014). La Enseñanza en el Ingreso a la Universidad: El caso de las carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Web
- Tejedor, M. C., Gómez, M. C., Flores, H. D., & Sola, E.** (2024). El camino complejo entre el ingreso, la permanencia y el egreso universitario. Universidad Nacional de San Luis.
- Tinto, V.** (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Review of Higher Education, 68(1), 1-16.
- Tinto, V.** (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de educación superior, 71(18), 1-9.
- Tinto, Vincent y Engstrom, Cathy** (2008). "Access without support is not opportunity". Change 40, 46-51.
- Torres, G.** (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. RAES: Revista Argentina de Educación Superior, (6), 142-166.
- Trow, M.** (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education.
- Trow, M.** (2010). Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal. JHU Press.
- UNESCO** (2015). Institute for Statistics data on education. <http://data.uis.unesco.org/>.
- UNESCO** (2020) Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- Vázquez-Alonso, Á., & Manassero-Mas, M. A.** (2009). La relevancia de la educación científica: actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y la tecnología. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 33-4

Vázquez-Alonso, Á., & Manassero–Mas, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países.

Vercellino, S., Gibelli, T. I., & Chironi, J. M. (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. Web

Vercellino, S., Lozano, E. E., & Morales, A. (2024). Ingresar a carreras de ciencias aplicadas: saberes y actividades intelectuales que son demandadas en el primer año y las consideradas relevantes por las y los estudiantes.

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

Diego González

✉ diegoadrian.gonzalez@unahur.edu.ar

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación sobre la influencia de la pandemia de COVID-19 en las trayectorias educativas en el marco de una tesis doctoral en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a egresados del nivel secundario del 2020 y 2021, años de fuertes restricciones a la presencialidad. También se entrevistó a docentes y directivos.

El objetivo de esta ponencia es trabajar principalmente sobre los relatos de los jóvenes sobre el modo en que llevaron adelante el último tramo en el nivel secundario durante la pandemia y las posteriores experiencias vinculadas al mundo laboral y/o a los estudios superiores. Para repensar esta cuestión, se toman algunas declaraciones que muestran la diversidad de cuestiones que pueden influir en sus recorridos. Para esto es necesario tener en cuenta que durante la pandemia se profundizaron problemáticas previas de carácter socioeconómico, que afectan a sociedad en general y a las instituciones educativas y sus comunidades en particular. 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 fuertemente 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% y 11% respectivamente (EPH-INDEC, 3° trimestre del 2020), cifras que según los últimos informes varían relativamente. Esta problemática limita 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, “la desigualdad oculta en la costumbre cobró protagonismo al arribar la pandemia, dado que golpearía a todas las escuelas, pero no las encontraría en las mismas condiciones” (2021, p.45). Asimismo, señala que en los sectores populares fueron las condiciones materiales las que más dificultaron la continuidad pedagógica.

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 provenientes 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 asumió un desafío que demandó de estrategias específicas para sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes para una formación con continuidad que garantice la orientación y el fortalecimiento de las trayectorias de los jóvenes.

De acuerdo a lo expuesto, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo fue la reorganización de las escuelas secundarias y el tránsito escolar de los jóvenes durante la pandemia? ¿Qué características asumen las trayectorias de los 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 luego de terminar el nivel?

Participantes y metodología

Para responder a los interrogantes planteados, se llevó adelante un estudio cualitativo en el distrito de Hurlingham, ubicado en la Zona Oeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Durante el 2023, se realizaron entrevistas semiestructuradas en escuelas públicas a 20 jóvenes que egresaron de la educación secundaria en 2020 y 2021, años marcados por restricciones a la presencialidad debido a la pandemia. De estos, 10 egresaron de una escuela secundaria común y 10 de una escuela técnica. Además, se entrevistó a 4 docentes y los directores de instituciones. Las dos están mayoritariamente compuestas por estudiantes que son la primera generación en obtener un título secundario en sus familias. En este sentido se consideran criterios de ubicación urbana y la atención a población de jóvenes estudiantes de sectores populares (Southwell, 2015). La elección de estas escuelas se realizó mediante un muestreo intencional (Martínez Salgado, 2012), privilegiando criterios de accesibilidad y heterogeneidad. Si bien no se busca una representación estadística ni un enfoque comparativo, la inclusión de dos escuelas de modalidades y orientaciones diferentes permite

abordar la riqueza y variedad de las experiencias educativas en contextos diversos. La primera escuela (“común” u “orientada”) cuenta con una matrícula de 800 estudiantes y una orientación en el turno mañana en economía y por la tarde en ciencias sociales. La segunda escuela tiene 600 alumnos y, al ser de modalidad técnica, su orientación y el título que otorga son de técnico en informática, el cual requiere de 7 años de cursada, a diferencia de las escuelas no técnicas que son de 6¹.

Esta propuesta de investigación se enfoca en los testimonios de jóvenes que pasaron por dicha situación, sin pretender una representación estadística. Con la información recogida se evalúa el modo en que influyó (e influye) la formación recibida en una situación inédita en la vida de los jóvenes según sus recorridos laborales y académicos posteriores. Se busca discutir sobre las trayectorias de dichos jóvenes y cómo afrontaron las adversidades que se presentaron es sus diversas experiencias formativas y laborales, considerando la influencia de los factores estructurales del contexto socioeconómico en general, y sanitario en particular.

Para el análisis de los datos se propone, entonces, un enfoque interpretativo, en el cual, según Klimovsky e Hidalgo (1998), lo central es buscar la comprensión de la acción humana a través del análisis de sus motivaciones (o razones), en oposición a causas naturalistas (causa - efecto). Desde esta mirada se focaliza en los pensamientos, emocionales o lógicos, que pueden llevar a una persona a hacer algo, buscando el significado que le atribuyen a eso que dicen o hacen a través de sus testimonios. El objetivo general de este abordaje es aportar a la comprensión de la tensión entre las condiciones estructurales y los pensamientos, las decisiones y las acciones de los sujetos para transitar los procesos educativos y laborales que se les presentan, dando lugar así, a trayectorias específicas (Ferrarotti, 2007). Es de esta manera que, al ser las narrativas consideradas como parte de la “acción social con sentido, construidas en circunstancias concretas” (de Gialdino, 2006, p. 31), reconociendo y otorgando valor a la perspectiva de los jóvenes. Esta investigación adhiere al paradigma interpretativo. Se toma como herramienta la teoría fundamentada en los datos para el análisis de la información generada en las entrevistas, ya que este permite desarrollar teorías a partir de los datos producidos en el campo, en lugar de aplicar marcos teóricos preexistentes (Glaser y Strauss, 1967). En esta instancia se arriba solamente a la 1° etapa de la teoría, en donde se proponen conceptos sobre la información obtenida para una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea, la cual explica los fenómenos generando teoría nueva en un proceso inductivo (Soneira, 2006). Para este caso, las explicaciones juegan el papel de hipótesis que esperarán a futuro una validación mediante la profundización del análisis en siguientes etapas de la teoría fundamentada (Rennie, 2000).

A continuación, se describen algunos antecedentes acerca del tema, para luego pasar al análisis empírico.

1 Cantidad de años estipulados según lo que propone el plan de estudios en el marco de una trayectoria “ideal” o “teórica” como menciona Terigi (2007) al diferenciarlas de las trayectorias “reales”, que no necesariamente se ajustarán a la linealidad en el recorrido escolar que estipula el sistema educativo Argentino, en este caso bonaerenses.

Experiencias juveniles en la educación en pandemia

Como se ha mencionado, durante la pandemia las propuestas educativas 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.

Lago *et al.* (2020), entrevistando a jóvenes de educación secundaria y superior, evidenciaron que las deficiencias de infraestructura tecnológica fueron condicionantes en materia educativa, de las instituciones y de los hogares; también lo fueron 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 suele ser 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.

Por otro lado, para Lion *et al.* (2021) la pandemia aportó experiencias valiosas y únicas, en donde la comunicación fluida adquirió un valor central. Destacaron la importancia del diálogo genuino, la escucha atenta y la conversación honesta para la educación. 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).

A nivel internacional, según un estudio realizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el impacto de la pandemia en los jóvenes fue sistemático, profundo y desproporcionado. Se lo describe como particularmente difícil para mujeres jóvenes, jóvenes de menor edad y jóvenes que viven en países de ingresos más bajos. El estudio resalta que los jóvenes se preocupan por el futuro y por su lugar en él. 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. Afirma que la estructura social de la cual provienen los jóvenes en sus trayectorias educativas y laborales, contribuyen a reproducir inter-generacionalmente desigualdades, hecho que se profundizó en la pandemia. Remarca que la influencia de las situaciones de pobreza y precariedad son cada vez más difíciles de modificar debido a la emergencia sanitaria de la pandemia.

En la siguiente sección se proponen algunos conceptos teóricos para ajustar la mirada acerca de los recorridos de los estudiantes.

Pensar las trayectorias educativas más allá de lo escolar

Para comprender con mayor densidad las experiencias formativas de los estudiantes es oportuno considerar la categoría de trayectorias juveniles, que suscribe a la idea de que muchos aspectos que inciden en los recorridos de los jóvenes exceden lo escolar, incluso lo educativo, influyendo en los proyectos de vida y el futuro profesional. Bracchi y Gabbai (2010; 2013) señalan que las trayectorias son construidas en relación a las subjetividades juveniles, pero influenciadas de manera significativa por cuestiones socioeconómicas y culturales. 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. Los jóvenes pasan por diferentes instituciones que van a influir, además de la escuela: empresas, oficios o profesiones. Actividades como el trabajo, la actividad política, el deporte o el arte despliegan experiencias subjetivas y contribuyen a formar las biografías sociales de maneras diversas, por lo cual, es necesario pensar a las juventudes en plural y no de manera homogénea (Reguillo Cruz, 2008).

Sumado a esto, Bracchi y Gabbai (2013) afirman que es necesario desnaturalizar la categoría de «joven» en singular para conceptualizarlas en términos socioculturales, ya que requiere un abordaje desde las transiciones y condiciones para poder comprender el desarrollo de sus trayectorias. Muchos jóvenes no comparten recorridos, ni en sus contenidos ni en el modo de transitarlos. Tampoco comparten los modos de inserción en la estructura social que atraviesa sus biografías juveniles (Reguillo Cruz, 2008). Para quienes egresan de la escuela secundaria el pasaje a la vida adulta implica construir proyectos de vida. “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). Por su parte, las escuelas representan un lugar significativo para la construcción de la identidad de los estudiantes, influenciando en la producción de referencias sociales de cara a los futuros posibles (Dubet y Martucelli, 1998). Las experiencias escolares compartidas son relevantes para los jóvenes, quienes practican distintos roles sociales y valoran principalmente el papel socializador de la escuela (Romero, 2010).

En relación con el pasaje del nivel secundario al mundo laboral y los estudios superiores, recurrimos al concepto de transiciones, como la acción de pasar de un modo de ser o estar a otro. Las transiciones, según Calvo (2009) corresponden a etapas momentáneas a lo largo del ciclo de vida juvenil. Entre esas fases puede considerarse la etapa de búsqueda de empleo, de estabilidad o vocación. Se refiere también a “tácticas esgrimidas a corto y medio plazo para tratar de alcanzar, a la luz de las oportunidades disponibles, los objetivos estratégicos previamente adoptados” (p. 1). El fin de la transición de la escuela al trabajo puede interpretarse como el momento en el cual un joven encuentra el primer empleo estable y siente que le brinda satisfacción personal (CEPAL, 2017). La transición no es lineal, en la cual un estudiante finaliza sus estudios secundarios y consigue un trabajo al que dedicarse toda la vida. Algunos jóvenes consiguen su primer empleo mientras continúan estudiando, otros prolongan sus estudios por varios años, o transitan con dificultad una búsqueda de empleo que se extiende en el tiempo (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. Según Dávila y Ghiardo (2011) la tradicional estructura lineal de transición cultural y socialmente reproducida, en la cual se pasa de estudiar 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.

En Argentina, muchos jóvenes enfrentan 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, 2013). 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.

Seguidamente se analizan algunas expresiones de los entrevistados para buscar respuestas a los interrogantes planteados al inicio acerca de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes egresados en la pandemia y el papel que tuvieron sus escuelas en un contexto socioeconómico, cultural y por sobre todo sanitario muy complejo.

Análisis de los datos

Esta sección se divide en dos partes. La primera toma ciertos testimonios textuales de los entrevistados para analizar las condiciones en que los jóvenes transitaron la secundaria durante la pandemia en su último tramo en el nivel. En la segunda parte se describe resumidamente los casos de algunos de los jóvenes entrevistados para focalizar, como se mencionó anteriormente, en las motivaciones y/o pensamientos que ayudan a comprender aquellas decisiones y acciones en cada trayectoria específica. Se busca hipotetizar sobre la tensión que generan las condiciones estructurales en los procesos educativos y laborales que experimentan los jóvenes. De esta manera, se proponen algunas categorías abiertas para una futura profundización teórica sobre las mismas.

Primera parte del análisis: factores que condicionan las trayectorias

Al realizar un primer abordaje de las entrevistas se puede sugerir que las restricciones a la presencialidad provocadas por la cuarentena influyeron significativamente en la educación secundaria y en las trayectorias de los jóvenes, coincidiendo con los distintos antecedentes. A continuación se desarrollan algunas discusiones acerca de los diferentes testimonios que evidencian esta cuestión, para luego buscar puntos en común entre las diferentes experiencias que transitaron los jóvenes egresados en la pandemia.

- La preparación de las escuelas: ante la llegada de la pandemia, las experiencias previas en materia de virtualidad posibilitaron mayor efectividad en las acciones. Una de las escuelas (escuela técnica) contó con mejor soporte tecnológico y acompañamiento de las familias que la otra (escuela común):

Nuestra escuela ya venía trabajando con la construcción de una plataforma así que en ese sentido venía todo bastante aceitado. (...) se organizó bien

y creo que se pudo garantizar una buena continuidad pedagógica. (Docente de escuela técnica).

¡Muy bien! El profesor del departamento de exactas que la tiene muy clara con la computación armó un campus de la escuela que ya tenía todo organizado, En ese momento nos re sirvió y los chicos trabajaron toda la pandemia por ahí. (Docente de escuela técnica).

El problema también fue que no sabíamos cuánto iba a durar el confinamiento. Después cuando vimos que iba para largo hubo que organizar el año todo desde cero, fue nuevo para nosotros, y para los chicos también. (Directivo escuela común).

En esta cuestión se refleja el impacto de las desigualdades estructurales previas a la pandemia, que tomaron mayor relevancia al destacarse las diferencias por escuela, en este caso, respecto a la experiencia en la virtualidad. Con esta misma lógica, resultaría también relevante ella dimensión familiar en relación al tiempo y los saberes, tal como sostienen Di Piero y Chiappino (2020) al referirse a la brecha digital y Lago *et al.* (2020) por las deficiencias de la infraestructura tecnológica de las instituciones y los hogares. Ambos aspectos influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

- Alteraciones en la enseñanza y la evaluación; dificultades con la comunicación, la sobrecarga de tareas y el dinamismo en las clases:

El tema fue actualizar a algunos profes que por ahí son de la vieja escuela. La tecnología no era fácil para todos. Y eso se notó, incluso hubo algunos profes que desaparecieron durante la pandemia, se borraron (Directivo escuela común).

No me gustó, por la organización, tardaron mucho en organizarse los profesores, había profesores que directamente no tenían comunicación, había profesores que no se comunicaron y a último momento te decían te apruebo, porque sí, no te daban contenido de nada. (Egresado escuela común).

Había profesores que eran dedicados, se hacía por classroom, me acuerdo. Te pasaban lo que es la parte teórica, te pasaban los *TP* prácticos, todo y había otros que eran más o menos, y otros que era muy variado. [...] no vi una sola evaluación desde que... creo que cuarto, quinto no tuve una sola evaluación. Todos trabajos prácticos. (Egresado escuela técnica).

Los testimonios coinciden con Lago *et al.* (2020) respecto a la dificultad para adaptarse a una modalidad nueva en cuanto a rutinas y hábitos, la sobrecarga de tareas y los modos de encarar las propuestas por parte de los docentes. Dussel (2020) señala que en este período se puso en evidencia la falta de capacitación de los docentes, porque no se trata solo de manejar determinadas herramientas digitales, sino también saber cómo crear y ofrecer lecciones atractivas para este entorno. En esta cuestión se manifestó preocupación, acrecentada, entre otros motivos, por la incertidumbre sobre el futuro que generaba la emergencia sanitaria.

La valoración de los jóvenes acerca de la virtualidad: Si bien hubo estudiantes que ponderaron la experiencia de la virtualidad, la mayoría valoró negativamente la escolaridad en pandemia, atribuyendo como causas principales la falta de motivación, las propuestas poco interesantes o falta de exigencia académica:

En cierta parte bien por ahí hicieron que entienda un poco más la tecnología, que me acomode un poco mejor en cierta parte no tan bien porque soy medio ermitaña y aumentó un poco eso. (Egresada de escuela común).

Quinto [año] fue literalmente no hacer, poco y nada porque había una desorganización total entre los directivos y los profes, la directora, todo [...] Digamos que cayó un poquito la educación ese año. (Egresado escuela común).

Fue menos exigente la escuela porque presencial te exige un poco más en cambio virtual fue más fácil, los trabajos que tuve que entregar para las materias previas fueron virtuales y las respuestas las podía sacar por internet, o sea fue más fácil. (Egresado escuela técnica).

Un desastre, no me gustaba nada, no aprendía nada, era inservible, las tareas que te daban una cagada [...] Y que tengas más chances de aprobar alimenta vagos (Egresado escuela común).

Estás en tu casa y decís bueno... estoy acá, no quiero hacer nada, me quiero acostar. Y más que nada sabiendo que el encierro es obligatorio, más que nada para ir a buscar lo necesario. Y bueno, yo me la tiré de vagoneta todo ese año y me llevé todas las materias. Era como aburrido todo, no te daban ganas de nada (Egresado escuela técnica).

En este tema se visualiza un resultado no hallado en los antecedentes. Algunos jóvenes, además de declarar su descontento con lo poco motivante de la educación virtual, interpretan que el nivel de dificultad de las tareas descendió y lo señalan como algo negativo, perjudicial para su educación. Se evidencia así una conciencia de estos jóvenes sobre la importancia de recibir educación de calidad como parte de su formación para el futuro. En esta línea, la idea de que los jóvenes se preocupan por el futuro y el lugar que ocuparán coincide con lo enunciado por la OIT (2020). Por otra parte, puede interpretarse como una demanda de racionalidad respecto a los criterios de evaluación, pidiendo que sean iguales para todos, juzgados según el esfuerzo individual. En este sentido, Dubet.

(2011) afirma que la escuela se rige por un sistema de igualdad de oportunidades bajo la imagen de una competencia honorable que segmenta a sus estudiantes en función del mérito, sin tener en cuenta las posiciones iniciales en que se encuentra cada uno. Los estudiantes secundarios, universitarios y los docentes están apegados a este modelo, porque la igualdad de la oferta es entendida como la condición de base de la justicia. “Que gane el mejor podría ser el lema de esta carrera escolar” (p. 64). La desmotivación y el desencanto con las propuestas escolares a distancia, reafirman lo planteado por Dussel (2020) respecto al valor irremplazable del aula física, ya que establece las condiciones para una mejor comunicación y aprendizaje.

- Pocas o nulas experiencias de articulación con el mundo laboral: según los egresados, sus escuelas no ofrecieron orientación vocacional ni experiencias que los acercaran al mundo laboral. Destaca en algunos casos la enseñanza sobre cómo preparar un currículum.

No creo que la escuela nos haya preparado para el trabajo. No recuerdo haber tenido ninguna experiencia vinculada al trabajo. (Egresado escuela común).

La verdad que nada, no, no para el mundo laboral imposible, no hay nada que me haya ayudado por el tema de que ya de por sí conseguir trabajo es difícilísimo y más alguna persona con mi edad, en un momento habían hablado de cómo hacer un currículum pero fueron cosas demasiado simples era como que no era tan efectivo que digamos. (Egresado escuela común).

No tuvimos experiencias relacionadas a lo laboral en la escuela. (Egresado escuela técnica).

- Informalidad e intermitencia laboral: Luego de 2/3 años de haber egresado del nivel secundario, 8 de los 20 entrevistados se encontraban trabajando. De ellos, sólo dos tenían empleo registrado estable. Valoraban tener un ingreso propio y la posibilidad de vivenciar una experiencia laboral. Entre quienes no trabajaban se hallaron diferentes motivos: priorizar el estudio, estar buscando una buena oportunidad o no haberla encontrado. Ninguno manifestó resignación: “Está difícil, pero lo voy a intentar” resume la visión de muchos de ellos. En varios casos expresaron compromiso con sus familias, tanto para ayudarlas en un futuro como para cumplir las expectativas que depositan sobre ellos:

Ese es otro motivo por el cual quiero trabajar. Para ayudar a mi vieja y para poder mantenerme solo. Nuestra familia cayó un poquito económicamente a partir de 2018 cuando empezó la crisis económica. Y después llegó la pandemia y ahí es donde vinieron las deudas. Y ahí se fue todo un poquito más al tacho. Pero la verdad, ahora nos estamos recuperando de a poco. (Egresado de escuela común).

Si, busqué trabajo alguna vez. La experiencia fue difícil porque nunca lo hice. Ir, llevar el currículum, llevé a una fábrica de metalúrgica y también a lugares de comida rápida, fue difícil porque esos lugares están llenos de gente. (Egresado escuela técnica).

Conseguir trabajo es difícilísimo y más para una persona con mi edad. (Egresado escuela común).

El tema de la sociedad es muy complicado porque te piden experiencia, viste, a veces alguno quiere trabajar o algo pero tenés que tener experiencia si o si, en temas como fábricas, empresas (Egresado escuela técnica).

Estas son cuestiones centrales en lo que respecta a las trayectorias juveniles. Los índices de desempleo y precariedad laboral de jóvenes de 18 a 24 años en Argentina duplican a los de la población adulta (Sosa, 2016; Garino, 2018). Por lo tanto, lo señalado por los jóvenes retrata que la problemática no estaba siendo atendida en estas escuelas. Este planteamiento

resulta preocupante, ya que Rauch (2021) respecto de educación e inserción laboral juvenil en Argentina, afirma que las trayectorias educativas y laborales se reproducen intergeneracionalmente manteniendo las desigualdades, y que el hecho se profundizó durante la pandemia.

A lo largo de este análisis puede identificarse que, como expresan Bracchi y Gabai (2013), los recorridos de los jóvenes son influenciados por circunstancias y condiciones que van más allá de las escuelas, representando situaciones estructurales y circunstanciales, en este caso, muchas producto de la pandemia. Los itinerarios formativos de los estudiantes estuvieron condicionados también por el acompañamiento de las familias como intermediarias de la información o el acompañamiento. A la vez, por las condiciones tecnológicas de los hogares para hacer frente a las propuestas pedagógicas en el marco de la virtualidad. La deficiencia tecnológica o la falta de experiencia en esta modalidad colocó a algunos jóvenes en el reto de adaptarse a algo nuevo y complejo. En este punto, las habilidades y la creatividad de los docentes también se vieron puestas en tensión para garantizar las condiciones de aprendizaje de los jóvenes, quienes enfrentaron el desafío de conformar nuevas rutinas y hábitos para una escolaridad fuera de las aulas, lejos de sus compañeros y docentes y con incertidumbre acerca del futuro. En un escenario poco motivante para algunos, hubo quienes encontraron valor en la experiencia virtual, en el trabajo de la escuela y su posicionamiento abierto a dialogar con las problemáticas de la crisis. Luego de transitar la escuela secundaria los jóvenes pasan por una etapa de transición, caracterizada por intermitencias laborales y vocacionales. Cambios de trabajo o de carreras evidencian diferentes modos de inserción en la estructura social (Reguillo Cruz, 2008).

En síntesis, los recorridos de los jóvenes egresados durante la pandemia adquirieron características específicas que probablemente impactan en sus presentes vocacionales. En el siguiente apartado, se analizan algunas experiencias.

Segunda parte del análisis: Trayectorias aleatorias o encausadas

En el marco de un abordaje más abierto y buscando conceptualizar los testimonios de los egresados se propone a continuación reflexionar sobre un punto en común entre los siguientes casos de experiencias post secundaria:

1. David, egresado de la escuela técnica, estudia Educación Física en una Universidad pública y tiene 2 trabajos. Trabaja hace 1 año de barbero en su casa y hace 6 meses de cadete en el bufet de un club a 50 cuadras de su casa de 20:00 a 1:00 hs de lunes a viernes, a donde va y vuelve en bicicleta. En este segundo trabajo afirma que gana muy poco y que está “en negro” pero que sin embargo “por suerte” lo tratan bien, y que cobra vacaciones porque su jefa es “buena”, ya que asegura que no debería cobrarlas por no estar “en blanco”. Dice que su referente en la vida es Lionel Messi y desea en un plazo no muy largo “pegarla” en las redes sociales como por ejemplo Tik-Tok para dedicarse a crear contenido y vivir de eso. Respecto a su carrera no está seguro de querer ejercerla en el futuro.
2. Kiara es egresada de la escuela común. Concorre a la entrevista (realizada en la escuela) acompañada de su mamá. Comenta a lo largo de toda la conversación haber sufrido bullying gran parte de su paso por la secundaria, al punto de tener secuelas psiquiátricas de

carácter crónico, producto del hostigamiento recibido por sus compañeros. Se encuentra medicada y se la percibe con una actitud muy débil y desmotivada. Dice que los médicos le explicaron que producto de la depresión “su cerebro se achicó” y que será muy difícil que vuelva a su tamaño normal algún día. Cursa de manera virtual (2hs semanales) en un instituto para ser acompañante terapéutica algún día y “ayudar a la gente que sufre”. Hasta el momento no trabajó nunca. Tampoco tiene amigas ni sale muy seguido de su hogar. Por otro lado, agradece a la escuela haber abordado la cuestión del bullying mediante el equipo de orientación escolar para que, mientras los problemas de salud eran graves, poder recibir las tareas en su casa (de 3° a 5° año).

3. Andrés es egresado de la escuela técnica. Es repartidor en moto y vive arriba de la casa de sus padres. Pudo construir gracias a que su familia lo ayudó. Desde que terminó la secundaria no volvió a estudiar y tuvo alrededor de 6 trabajos diferentes. Según cuenta, en general, todos mal pagos. El que más tiempo se prolongó es el que realiza actualmente de repartidor de *pedidos ya*. Planta marihuana en el patio de su casa y espera poder cosechar pronto por primera vez para vender y generar ingresos extras vendiendo. Durante algunos años arregló computadoras, en parte gracias a lo que aprendió en su escuela técnica, pero afirma que es algo que nunca le gustó y dejó de hacer porque, además, “hay mucha competencia y no se puede cobrar mucho”. Entiende que el costo de vida es alto pero tiene muy claro que “para salir adelante hay que romperse el lomo”. En la última pregunta acerca de lo más importante en su vida afirmó “Para mí lo más importante es hacer plata”, describiendo que pensar la manera de generar más ingresos es una de sus constantes preocupaciones durante el día.
4. Lucas es egresado de la escuela común y vive con su novia en la casa de sus suegros. Trabaja con su papá en la construcción. Es albañil y siente que gana la mitad de lo que debería. Odia su trabajo, aunque le gusta aprender cosas nuevas y entiende que en ese rubro eso sucede constantemente. Para algún día poder cambiar de trabajo hace cursos pagos de programación. Está muy decepcionado con lo que ocurrió en su escolaridad en general y como se debilitó la enseñanza en la pandemia. Considera que la juventud está perdida porque no piensan en el futuro. Su mayor referente que “guía el camino” de su vida es “Dios”. Por último, afirma que “yo en el futuro no querría trabajar pero bueno, es deseo de cualquier persona supongo pero si tengo que elegir, si, programador”.
5. Luz es egresada de la escuela común y vive con su mamá, su hermanito y su bebé de meses. La entrevista se realizó en su domicilio. Trabaja informalmente desde los 12 años (verdulería, empleada de limpieza y atención al cliente). Terminó la secundaria embarazada sin tener prácticamente vínculo con sus compañeros. En 2019 trabajó 6 meses en un bar como moza pero la echaron “por quedar embarazada”. Trabaja actualmente de niñera de dos chicos de una vecina hace aproximadamente 2 años y lamenta que gran parte de su sueldo se vaya en comida y, en algunas ocasiones, pagar una niñera para su bebé. Al referirse a esto último su mamá que estaba escuchando la entrevista agregó “mirá, como están las cosas... si te ponés a pensar... sola no podrías”, aclarando que ella la ayuda económicamente. Luz tiene intenciones de seguir estudiando pero va a esperar a

que su hija sea más grande. Quería estudiar abogacía pero como “a eso hay que dedicarle mucho” piensa estudiar educación física en un futuro.

Estas cinco narraciones de situaciones o experiencias post escuela secundaria en pandemia están muy resumidas y son solo unos pocos ejemplos entre otros tantos relevados. Sin embargo, permiten visualizar una diversidad de itinerarios con diferentes dificultades y aspiraciones. En una primera interpretación resulta interesante pensar en la posibilidad de conectar los relatos a la expresión de un presente sin grandes certezas y de cierta inestabilidad, donde lo económico impacta en la precariedad laboral y viceversa, influyendo a la vez, en cuestiones vocacionales. La gran diferencia que puede haber entre el trabajo, el estudio y el interés respecto al futuro vocacional, en un marco de precarización económica y laboral, contribuye a establecer un estado de inseguridad o indecisión respecto a lo vocacional. En este punto se puede ver lo que Castel (2010) llama *cultura de la precariedad* o *cultura de lo aleatorio* (p.121) cuando se refiere a la relación de los jóvenes con el trabajo, producto de las condiciones del mercado laboral de este siglo. Entre ellas la desaparición del rol del trabajo como organizador de la vida social y construcción de identidad de los sujetos; la desaparición de muchos puestos de trabajo tradicionales en manos de la globalización y los cambios tecnológicos; el distanciamiento cultural de los jóvenes respecto a la profesión de los adultos de su hogar. En este último punto afirma la dificultad que experimentan muchos jóvenes al querer distanciarse del trabajo de sus padres sin tener las herramientas culturales para tener éxito en los estudios. A esto se puede sumar el problema de la *devaluación de las credenciales* (Calvo, 2009; Dubet, 2011; Sosa, 2021), respecto al incremento de la cantidad de personas con títulos profesionales compitiendo por puestos de trabajo.

Por otro lado, existen intenciones de progreso y planes a futuro en la mayoría de los casos. Sin embargo, hay obstáculos que instauran una situación difícil que demanda mucho esfuerzo que muchas veces no alcanzan para cumplir con las expectativas. En esta línea, acerca del presente macroeconómico, político y social complejo que atraviesa gran parte de nuestra sociedad, no se mencionaron referencias de ningún tipo. Se presume que los jóvenes estarían solo considerando sus realidades más próximas para interpretar sus propias trayectorias, dejando por fuera las cuestiones estructurales que impactan en sus presentes laborales y vocacionales para explicar (se) la realidad. De esta manera, como primera interpretación, se propone conceptualizar estas trayectorias descritas como *aleatorias*.

Por otra parte, existen casos que se contraponen a la idea de un presente inestable e incierto de los jóvenes como el siguiente:

- Bautista y Fernando son hermanos mellizos egresados de la escuela técnica. Ellos viven con sus padres y por influencia de sus familiares músicos estudian en un conservatorio de música en Morón hace aproximadamente 5 años (desde antes de finalizar la secundaria). Dicen estar muy contentos con la carrera que hacen y se imaginan en el futuro dedicándose a la música y viviendo de ella. Actualmente trabajan en la iglesia del barrio a la que van desde chicos a una cuadra de su casa. Empezaron hace algunos años como “ayudantes” y actualmente son “talleristas”. Realizan tareas socio- comunitarias, principalmente ayudando con las tareas escolares a niños de primaria. La iglesia articuló

con un programa social de la Provincia de Buenos Aires llamado “Envi3n”² para j3venes, que est3 enfocado en una perspectiva de derechos humanos. En ese marco es que forman parte de una pol3tica social que ayuda a ni3os y j3venes. Afirman estar conformes con las condiciones de trabajo y el salario. Valoran ser bien tratados por sus coordinadores y que exista un equipo s3lido de trabajo bien organizado. Tambi3n valoran aprender mucho con lo que hacen ayudando a otros chicos m3s j3venes, ya que interpretan que esa funci3n les sirve como preparaci3n para el futuro cuando sean docentes en escuelas u otras instituciones.

Tomando la definici3n de *fin de la transici3n de la escuela al trabajo* de la CEPAL (2017), podr3a afirmarse que el caso de los mellizos se acerca a las condiciones, ya que afirman estar conformes con el salario y que les gusta su trabajo, lo cual representa estabilidad y satisfacci3n personal como lo establece la comisi3n de las Naciones Unidas. Sin embargo, el ingreso percibido es mediante un programa que finaliza al cumplirse los 21 a3os de edad. Pero mientras tanto se asume que logra sostener el recorrido de los j3venes, ya que, al mismo tiempo, ambos manifiestan encontrarle sentido a lo que hacen actualmente en relaci3n al futuro, entendiendo que su trabajo contribuye, al mismo tiempo, a la formaci3n. Se refieren a sus objetivos a largo plazo en l3nea con lo que hacen actualmente. A diferencia de los testimonios anteriores puede ponderarse el rol de una instituci3n como la iglesia (al menos en estos casos) para acompa3ar el proceso de formaci3n e incorporaci3n al mundo del trabajo. Cuesti3n puesta en tensi3n por los entrevistados del estudio en lo que respecta a las escuelas secundaria seleccionadas, donde no se nombran propuestas de articulaci3n con el mercado laboral y los estudios superiores. Esto sumado a la debilidad en general de las propuestas durante la pandemia y el bajo nivel de ingl3s y computaci3n reconocido por los propios egresados (elementos importantes para el mercado laboral actual). Si bien se trata de un an3lisis preliminar y abierto, resulta interesante pensar en la idea de contraponer tipolog3as de trayectorias *aleatorias* respecto a otras *encausadas*, considerando, en principio, el rol de las instituciones y del Estado para acercar a los j3venes a las oportunidades laborales o a los diferentes programas estatales que funcionan como red para acompa3ar sus recorridos.

Adem3s, la falta de una instituci3n u organizaci3n que justamente “encause” las trayectorias de los j3venes puede agravarse si existe una falta de consciencia o “desafiliaci3n” con el sistema. Que para sus afirmaciones al momento de describir o explicar sus experiencias y sus presentes los j3venes tomen solamente sus experiencias m3s pr3ximas indica una despolitizaci3n y una ponderaci3n del individualismo fortalecido por un discurso que romantiza el esfuerzo y la resiliencia de aquellos trabajadores o estudiantes de sectores m3s vulnerables. Si se tiene en cuenta que muchos de los j3venes entrevistados son primera generaci3n de estudiantes de nivel secundario y en mayor medida primera generaci3n que accede al nivel superior, resulta m3s que trascendente trabajar sobre las etapas de transici3n de una etapa a la otra entre la escuela y el trabajo o la profesi3n deseada. En este sentido, respecto tanto a la dimensi3n laboral como la acad3mica, varios docentes manifestaron que

2 El programa Envi3n est3 orientado a generar la inclusi3n socioecon3mica, pol3tica y cultural de las y los j3venes que se encuentran en situaci3n de vulnerabilidad social, dentro de una perspectiva de derechos humanos. Comprende a personas de entre 12 y 21 a3os. Actualmente hay 550 sedes en la Provincia.

gran parte de lo que ocurre en las escuelas no guarda estrecha relación con lo que sucederá en las etapas siguientes, al menos en las más próximas al egreso. “No hay una continuidad. En la universidad o en el trabajo les van a pedir hábitos y saberes que acá no se trabajan” declaraba una profesora en la entrevista. Esta cuestión permite pensar que en varias situaciones la transición contiene un *corte* entre una etapa y otra. Si la transición no se relaciona con la escuela, puede sobrevenir un debilitamiento en la trayectoria. Se observa la necesidad de fortalecer una continuidad, en donde la propuesta del nivel involucre a la etapa siguiente. Si la escuela está distanciada de lo que sigue, las trayectorias probablemente continúen, como se ha referido anteriormente, en un escenario aleatorio, librado a la suerte de la influencia de otros factores que no necesariamente vayan en línea con los objetivos que se propone la escuela secundaria.

En síntesis, en los testimonios hay contrariedades propias del campo laboral y profesional debido a la demanda de experiencia y la falta de oportunidades para muchos jóvenes en un sistema segmentado (Garino, 2018). Se percibe, sin embargo, el anhelo por parte de los jóvenes de llevar adelante proyectos y conformar una identidad. Es probable que las vivencias durante la pandemia hayan obstaculizado muchas propuestas de las escuelas y, en consecuencia, las posibilidades de fortalecer el proceso de transición, cuestión que quedó más expuesta y se destaca en esta investigación. Las pocas experiencias de preparación específica para el mundo laboral descritas por los jóvenes y por los docentes resulta uno de los resultados más preocupantes de este estudio, ya que el contexto, al limitar las oportunidades, dificulta aún más transitar con éxito la etapa de búsqueda vocacional.

Conclusiones

En este trabajo se ha analizado la etapa educativa con restricciones a la presencialidad. Se consideraron antecedentes, un marco teórico sobre las trayectorias educativas y testimonios de egresados y docentes de escuelas secundarias de gestión pública. La pandemia, en un contexto de crisis económica, tensionó las propuestas formativas de la escuela secundaria, perjudicando las trayectorias de los jóvenes de las escuelas seleccionadas. La descripción de los casos analizados y los sujetos entrevistados permiten inferir que los itinerarios de los jóvenes sufrieron las consecuencias del debilitamiento de la propuesta de la escuela, dando lugar a transiciones más desvinculadas de los objetivos de la escuela y trayectorias específicas más aleatorias. En esta línea, es importante pensar que durante la pandemia la formación laboral y académica de las escuelas presentó un mayor distanciamiento respecto a las demandas de los estudios superiores y el mercado laboral.

En la misma línea, la falta de propuestas de articulación con los niveles superiores y el mundo laboral y la ausencia de acciones de orientación vocacional hace presumir que muchos jóvenes egresaron con menos herramientas y conocimientos para afrontar sus trayectorias futuras que los egresados durante la presencialidad plena. A la vez, se registraron comentarios negativos referidos a la tarea de algunos docentes, a su predisposición y capacidad. Se evidencia la necesidad de un sistema educativo más integrado entre niveles y modalidades que vaya más allá de las posibles iniciativas individuales. Concretamente,

para aquellos jóvenes en etapa de transición, la crisis sanitaria influyó en su formación, dificultando aún más sus posibilidades de establecerse en la actualidad en el mundo del trabajo. Probablemente más aún entre aquellos jóvenes que son parte de la población económicamente vulnerable. Estas cuestiones se evidenciaron al describir e interpretar los relatos de diferentes casos en donde se logró agrupar y diferenciar, al menos de manera preliminar, los recorridos de jóvenes con distintas realidades. Se refleja también la importancia de las instituciones y el rol del Estado para fortalecer los recorridos formativos alineándolos a la búsqueda de estabilidad y el cumplimiento de sus metas y anhelos, a pesar de las grandes dificultades que se presentan. En este sentido es importante pensar en el margen de posibilidad con la que se cuenta para contrarrestar los obstáculos estructurales y los ocasionales (como el caso de la pandemia).

Pese a las cuestiones mencionadas, los jóvenes reconocen tener aspiraciones vocacionales respecto a su futuro, para el cual ponderar el valor del esfuerzo para conseguir consolidar sus objetivos. Al mismo tiempo puede afirmarse que observan las dificultades que el contexto presenta con un bajo nivel de consciencia social y política, explicando sus realidades sin contemplar los aspectos más estructurales que limita las posibilidades no solo de ellos sino de los jóvenes en general en nuestro país.

Finalmente, cabe reflexionar acerca de la importancia de fortalecer a las políticas educativas e institucionales con sentido colaborativo en la comunidad, propendiendo a la construcción de lazos y proyectos institucionales y sociales que acompañen, fortalezcan y encausen las trayectorias *aleatorias*. Ante esto, la articulación, el intercambio, el armado de redes, el diálogo y una perspectiva comunitaria, con el aporte de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales son centrales para que el vínculo en la escuela secundaria con los otros niveles y modalidades (Patierno et. al., 2021). Seguramente los jóvenes necesitan pertenecer a un sistema institucionalizado donde hacer anclaje, una red de apoyo para afrontar las inseguridades que el mundo actual presenta.

Referencias bibliográficas

- Bracchi, C., Gabbai, M. I., y Causa, M. D.** (2010). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. En VI Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 9 al 10 de diciembre de 2010).
- 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*. Miño y Dávila, 23-44.
- Calvo, E. G.** (2009). Trayectorias y transiciones: ¿Qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, (87), 15-30.
- 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., y 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 (n° 17). Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/73884530-49ee-4203-bb0b-1670766edbc4/content>
- Dávila, Ó., & Ghiardo, F.** (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers: revista de sociología*, 96(4), 1205-1233.
- Di Piero, Emilia y Miño Chiappino, Jessica** (en prensa): Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham, y J. Kemner (Eds.), *El impacto COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS).
- Dubet, F.** (2011) *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Sociología y política. Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.** (1998) *¿En qué sociedad vivimos?* Ed Losada. Bs As.
- Dussel, I.** (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), (pp. 227- 348). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferrarotti, F.** (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- Garino, M. D.** (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria: reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Vol 8 (sin N° de revista ni página).
- 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.
- Glaser, B., y Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).** (2020). Informes técnicos / Vol. 6, n°31. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_total_urbano_02_2241A87BB99C.pdf
- Lago, L., Sanabria, J., Ronconi, P. y Zuluaga, P.** (2021). Jóvenes y pandemia: Experiencias estudiantiles en Chubut. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*.
- Lion, C. Schpetter, A. y 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.
- Martínez-Salgado, C.** (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- 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/es/publications/los-jovenes-y-la-pandemia-de-la-covid-19-efectos-en-los-empleos-la>
- 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*.
- Rauch, N. F.** (2021). Educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19. *Perspectivas*, 6(12), 276-292.
- Rennie, D. L.** (2000). Grounded theory methodology as methodical hermeneutics: Reconciling realism and relativism. *Theory & Psychology*, 10(4), 481-502.

- Romero, Claudia** (Comp.) La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores. (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010). Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas. Nueva Época, 10(1).
- 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.
- Siede, I.** (2021) *En busca del aula perdida: Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Noveduc.
- Sosa, M.** (2016). Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014) (Tesis de maestría en Sociología Económica, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín).
- Sosa, M. L.** (2021). Tipología de inserción laboral de egresados técnicos en Argentina.
- Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, (62), 5-32.
- Southwell, M.** (2015). La escolarización en el Gran Buenos Aires. EN: G. Kessler (Dir.). El gran Buenos Aires. UNIPE: Edhasa. (Historia de la Provincia de Buenos Aires; 6) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.834/pm.834.pdf>
- Terigi, F.** (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Fundación Santillana Buenos Aires, mayo 2007.

Las experiencias corporales y el aprendizaje en situación: más allá del ambiente

María del Rosario Pellegrino¹

✉ mariadelrosariopellegrino@gmail.com

Introducción

El objetivo de este trabajo es revisar las categorías teóricas utilizadas para comprender las experiencias corporales y su relación con el aprendizaje en dos cursos de sexto grado de primaria del Conurbano Bonaerense; a partir de un trabajo de campo con enfoque etnográfico. Éste comenzó a realizarse en agosto de 2024 en el marco de la tesis doctoral: “Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje” y cuenta con una Beca de Posgrado UNAHUR 2023 (Resolución del Consejo Superior N° 16/23). Se llevó a cabo en dos escuelas primarias del Conurbano Bonaerense que tenían una distancia entre sí de un poco más de 30 km. A pesar de sus numerosas diferencias², ambas tenían la característica de tener un enfoque particular sobre el cuerpo.

Lo que se buscaba en última instancia, era comprender las experiencias corporales que tienen los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria del Conurbano y sus vinculaciones con el aprendizaje. Pero no de manera aislada, sino en los ambientes en los que éstas se construyen. De ahí la necesidad de incluir en el abordaje “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). Porque, además, según Baquero (2006), para entender el aprendizaje es necesario tener en cuenta la participación, que “se concibe como ser parte de la situación que se habita” (p.44).

Por ello, en una primera instancia, se había propuesto observar las experiencias corporales en los *ambientes* (Pellegrino, 2024). Este concepto, propuesto por Iglesias Forneiro (2008), permitía considerar, además de la dimensión material, al uso de los espacios/objetos, los tiempos y las relaciones que configuran las experiencias corporales y el aprendizaje. Pero, durante el trabajo de campo en ambas escuelas se observaron numerosas interacciones de los estudiantes entre ellos y con las/los docentes que iban más allá de los aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). (Iglesias Forneiro, 2008, p.54).

1 Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Instituto de Educación. Hurlingham, Argentina.

2 Una de las escuelas era de gestión estatal, tenía una jornada de 8 horas de duración y el curso de sexto grado estaba compuesto por 25 estudiantes aproximadamente. La otra era de gestión privada, tenía una jornada de 4 horas de duración y el curso de sexto grado estaba compuesto por 5 estudiantes.

Estos intercambios fueron exigiendo revisar el constructo propuesto y repensar la necesidad de incluir a los actores que participan, sus modos de ser y de estar, en cada uno de los ambientes. Asimismo, los modos de ser y de estar se encuentran determinados por contextos más amplios, como la organización en la que se encuentran y el contexto socioeconómico. Así, a partir de la selección y análisis de distintas escenas en el marco del trabajo de campo mencionado, se revisará el concepto de ambiente propuesto inicialmente.

Interacciones entre estudiantes y docentes

En una oportunidad, Sofía, una de las docentes cuenta que tenía un problema personal grave y que por eso había llegado un poco tarde.

-Sofía: listen to me

Alguien dice “está llorando. Le dijo un montón de cosas... que es un muerto de hambre”.

-Sofía: esperen un minutito que ya vengo.

Acompaña al estudiante afuera y vuelve. Le dice a otro estudiante: “Decile, que dije yo, que traiga 15 muffin más. Que se quedaron con hambre”.

Se abre la puerta de golpe, entran Ariel y Carlos con movimientos repentinos, revoleando brazos y piernas de manera expansiva. Se sientan en donde estaban sentados momentos antes. Se escucha una respiración muy agitada y Ariel se pone una mano en el pecho.

-Sofía: respiramos profundo, exhalamos. ¡Silence, please! (creo que le dice al resto de los estudiantes que se encontraban conversando)

Escribe en el pizarrón la fecha y unas preguntas. Emiliano y Bautista se ubican al lado de Sofía, el resto está sentado. Emiliano dice algo, pero solo escucho “baño”.

Sofía le dice algo que no llego a captar, pero escucho su voz tranquila y suave. En algún momento dice: “tranquilo”.

Los estudiantes dan media vuelta sobre sí mismos. Emiliano tiene el ceño fruncido y con la boca hace una especie de puchero. Un movimiento parece salir desde la pierna. Y aunque no veo sus pies, se escucha un sonido que parece provenir de uno de ellos golpeando contra el banco. La mesa se desplaza unos centímetros hacia el fondo del salón.

Sofía agrega S+VERB en el pizarrón en el borde superior derecho. Y durante la explicación dice algo de “subjeto”. Agrega: “Emiliano, ahora podés ir”. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024).

En esta escena se observa, ya en los primeros minutos de clase, al cuerpo de los/las estudiantes obturando la aparición del contenido educativo: el hambre, la agitación, las ganas de ir al baño, las patadas del enojo. Según el diario de campo de ese día, eran aproximadamente 18 los/las estudiantes que asistieron.

La primera problemática era la no cobertura de una necesidad básica manifestada a través del hambre y la necesidad de ir al baño. Y con esta problemática aparece otra: las descalificaciones de los propios compañeros/as. Sofía toma algunas decisiones que aparentemente buscan resolver estas cuestiones. A su vez, desde que comienza su clase, se enfrenta con distintos distractores e interrupciones: desde un pájaro en la ventana hasta la entrada y salida de personas. Su tarea, también se ve atravesada por los enojos de los estudiantes y las manifestaciones de estos enojos, como puede ser patear un banco. A lo que se le suma la preocupación que le trae la presencia de alguien externo observándola y observando sus clases.

Así, la complejidad del aula cuestiona la noción de ambiente: no alcanza para describir el espacio físico, los usos, las actividades, la gestión del tiempo y las relaciones para comprender las situaciones en la que ocurren las experiencias corporales y la enseñanza-aprendizaje. En ellas, los protagonistas son los actores. Principalmente los estudiantes, pero los docentes también ocupan un lugar importante en ese proceso: son ellos quienes se ocupan de regular y cubrir los distintos procesos que atraviesan los estudiantes, como pueden ser las necesidades básicas. En este caso, las necesidades básicas no cubiertas interrumpen continuamente lo que la docente intenta ofrecer a los estudiantes.

Unos minutos más tarde, Bautista está parado al lado del asiento de Carlos. Veo de refilón un movimiento muy rápido. Este movimiento termina en un abrazo, que parece improvisado a último momento, justo cuando Sofía giró su cabeza hacia ellos.

-Sofía: ¿Qué pasa? Bautista, sentáte. No quiero ir a dirección de nuevo.
Comienza a haber más barrullo.

-Sofía: chicos, los compañeros están tratando de completar las preguntas.
Silence, please.

Sofía le explica algo a Samuel, que estaba sentado en la última hilera de asientos. Esta hilera está contra la ventana contigua a un terreno donde hay edificios que parecen estar en un proceso de construcción detenido. Mientras ella explica, me parece ver de refilón un desplazamiento rápido y suave. Veo una campera negra del otro lado de la puerta (ya afuera). Me pareció que uno de los chicos había salido. Quedo paralizada. Y en eso, se me cruza un pensamiento: ¿Qué hago?

Bautista asoma su cabeza por la ventana (mirando desde afuera hacia adentro) con una sonrisa. Saluda desde afuera. Le hago una seña con los dedos juntos de la mano, aleteándolos hacia mí. Sentía que, según mi función de observadora, debía no intervenir. Según lo establecido en el protocolo respecto a cuestiones éticas, quizás debía avisarle a una autoridad institucional (en primera instancia a la docente y, luego, al equipo directivo). Pero, la gravedad de la situación personal que estaba atravesando esa docente me perturbaba. Me humanicé con ella e hice el gesto de “vení” a Bautista sin pensarlo mucho.

Bautista se sentó en una silla, como si nada hubiera pasado. Sofía al parecer no se enteró de lo que había ocurrido.

-Sofía: entonces después del sujeto viene el verbo.

Un chico de capucha roja se levanta y sale por la puerta.

–Sofía: ya viene el recreo. Aguanten, ¿Quién quiere pasar? Alguien que no haya pasado.

Hace un gesto adelante inclinando la cabeza y apretando los labios hacia abajo y lo llama a Samuel por el nombre.

Samuel se levanta, se para de frente al pizarrón de espaldas al resto.

Sofía le dice a otro estudiante: “por favor, sentate”. Unos momentos después agrega “¿quién agarro la cartuchera de...? ¡chicos! ¡por favor!”

Entra el chico con capucha roja y se sienta delante de Ariel.

–Sofía: me voy a quedar un ratito más por el tiempo que no pude llegar antes.

Alguien: seño, me cayeron re mal los muffins. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024).

Mientras Sofía intenta dar clases, se escucha el sonido de las conversaciones entre estudiantes, que en algunas ocasiones llegan a convertirse en barullo. Se observan numerosos movimientos, acciones, posturas de los estudiantes como pararse, desplazarse por el espacio, y balancearse, que en algunos casos están asociados a la puesta en riesgo del propio cuerpo, de los otros, de los recursos institucionales y/o a la ruptura del encuadre que ella debe ocuparse de sostener. A su vez, lo anterior convive con la necesidad de algunos/as de que explique o responda consultas de forma particular.

También aparecen los chistes/juegos que realizan los estudiantes que, en algunos casos, exceden el encuadre y pueden producir preocupación y/o miedo. Estos no tienen una relación directa con el área en la que se desempeña la docente e, incluso, pueden perjudicarla en su trabajo (por ejemplo, si el directivo observa que hay estudiantes fuera del curso o si, al estudiante que se fue, le pasa algo estando fuera del aula en el horario que ella tiene asignado). Lidia también con la desaparición de objetos como una cartuchera.

Por otra parte, también demandan atención el malestar físico y emocional de los estudiantes. Estas cuestiones exigen una toma de decisión que, a su vez, también pueden traerle consecuencias en su trabajo. Por ejemplo, si no da aviso del malestar físico de un estudiante y éste tiene una urgencia, pone en riesgo la salud del menor y con ella su propio trabajo. Pero a la vez, llamar al Servicio de Emergencias Médicas (SAME) también conlleva tareas administrativas que se suman a las otras tareas.

Sofía se queda un tiempo más después del recreo, va pasando por los bancos con un cuadradito rojo y dice: “al que no tiene todo completo no le pongo sello”. A medida que va pasando se escucha una voz suave y bajita como si conversara con cada uno. Va por la hilera del medio y luego pasa por los bancos de la ventana.

–Emiliano: seño, tengo sangre.

Sofía está conversando con un nene de la hilera que está contra la ventana que da a los edificios en construcción.

–Emiliano: seño, tengo sangre.

Sofía continúa conversando con el nene como si no escuchara.

–Emiliano: tengo sangre en el dedo (exhibe el dedo índice extendido en lo alto, mientras el resto de los dedos están cerrados hacia la palma)

Ella continúa conversando con alguien (probablemente con Carlos).

–Emiliano: señó, tengo sangre.

Sofía se da vuelta y fija los ojos en el dedo por unos segundos. Dice: “No. Es pintura”. Extiende la palma de la mano como en pedido de que se aleje y vuelve a dirigirse hacia Carlos. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024)

Cada uno de estos pedidos/acciones/comentarios exigen la intervención docente. Sofía intenta constantemente traer el contenido de su área, pero al mismo tiempo intenta responder a cada solicitud. Ella utiliza un tono de voz suave para dirigirse a los estudiantes, explica, pasa por cada banco, pone sellitos. Todo esto, mientras atraviesa una situación personal grave. Sofía puede estar triste, preocupada, ansiosa o tener miedo por su situación. Aun así, cumple con su función de una manera sorprendente (si ella no me hubiera dicho lo que le ocurría probablemente no me hubiera enterado).

Otra docente de la institución me cuenta que los estudiantes no están al tanto de su problema y agrega: “el otro día hable con Bautista, le dije que se fije como lo trata. ¡Porque encima los trata bien, les trae cosas!”. Por eso, esta escena trae a la luz que la situación de enseñanza-aprendizaje implica mucho más que el ambiente: las relaciones entre los actores en el ambiente.

La escuela es el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento que tiene la responsabilidad indelegable de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de todos los alumnos en los tiempos previstos, en el contexto de las particularidades de cada estudiante (DGCyE, 2018, p.13).

De ahí que resulte necesario tener en cuenta a los actores en el análisis, o al menos no desconocer su importancia. Esto tiene congruencia con la perspectiva psicomotriz, ya que esta disciplina “se ocupa del cuerpo de un sujeto que se va formando y constituyendo a lo largo de la vida en continua interacción con otros” (Saal, 2020, p.31). En el caso de los estudiantes de sexto grado se fue observando³ y fue apareciendo también en el transcurso de algunas entrevistas⁴, que *los/las otros/as* que participan en la construcción de las experiencias corporales y del aprendizaje son, principalmente los/las compañeros y las/los docentes.

Asimismo, desde el punto de vista de la teoría ecológica del desarrollo humano, “los ambientes no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que se analizan en términos de sistemas” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25), siendo la díada el nivel más interno. Mientras que algunas investigaciones se enfocan en un solo sujeto y obtienen información sobre una sola persona, el reconocimiento de la relación “nos da la clave para comprender los cambios evolutivos no sólo del niño sino también del adulto que se ocupa de él habitualmente: la madre, el padre, los abuelos, los profesores y demás” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25).

Inclusive desde el punto de otras teorías, por ejemplo, la psicología social de las organizaciones se considera esta cuestión. Según Schvarstein (1991) “las relaciones docente-alumno”

3 En cada escuela se realizan, desde agosto de 2024 aproximadamente 8 hs. semanales de observación no participante.

4 Si bien el trabajo de campo contempla la realización de entrevistas a docentes y a estudiantes para re-construir los sentidos en torno a las experiencias corporales y al aprendizaje en los ambientes, hasta el momento, se han completado unas pocas.

(p.51) se consideran parte de una díada institucional signada por una asimetría. Se repite en cada escuela y establece modos de interacción estables, en los que las conductas admisibles para cada uno se encuentran ya determinadas.

Además de que emergieran otros actores durante el trabajo de campo, como los y las docentes; algunas escenas observadas fueron abriendo interrogantes sobre los modos de ser y de estar de éstos, que son quienes llevan adelante la tarea de enseñar los contenidos educativos. La relevancia de los docentes en la situación de enseñanza-aprendizaje es reconocida en el mismo diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. En este documento se afirma que, es indispensable implementar en la Provincia una agenda pública que diseñe acciones conducentes al logro de un aprendizaje continuo que favorezca el desarrollo integral de todos y cada uno de los niños y niñas; *jerarquizando al docente en su rol de autoridad pedagógica y como agente estratégico de un cambio cultural*⁵, partiendo de procesos de evaluación sistémica que continúe poniendo en valor la Educación y, junto a las familias y a la sociedad en su conjunto, lograr una formación de calidad para todos. (DGCyE, 2018, p.13).

De la importancia que tiene el docente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y de lo observado en relación a sus tareas y roles es que se vuelve necesario ampliar el concepto de *ambiente* incluyendo a los actores y reflexionar sobre sus modos de ser y de estar.

Los modos de ser y de estar de los/las docentes en la organización educativa

Tres días después de haber observado la escena relatada, vuelvo en el tren con Mara. Esta profesora trabaja en la otra escuela en la que realizo el trabajo de campo. Mara, enseña en la misma área y en el mismo grado que Sofía, pero en una institución que está a un poco más de 30 km de distancia. La institución en la que trabaja es una Asociación Civil privada, que enseña a chicos, chicas y adolescentes no escolarizados en el sistema formal.

Comenzamos conversando de las escuelas y de las cuotas de los jardines privados. Ella comienza a contarme sobre el modo en que concibe a la educación. Y en algún momento verbaliza que ella considera que, en grupos numerosos, no es posible prestarles atención a los estudiantes. Que no tienen identidad al ser un montón. Y después de eso, me comentó que hacía alrededor de un mes o un mes y medio había tenido un problema personal por el cual no tenía energía para estar con los estudiantes y que por ello faltó tres días a la escuela.

Pensando en la docente del caso anterior (Sofía), que había ido igual y que se había quedado después de hora para compensar la llegada tarde, le pregunté a Mara cómo había hecho para faltar. Me respondió: “No, no. ¡Las chichas me dijeron!” (supongo que con “las chicas” se refiere a las compañeras de trabajo y, seguramente entre ellas, a la directora). Según ella, atravesó un mal momento y sentía que “les estaba chupando la energía a los chicos” y que las chicas mismas le dijeron que no vaya porque no la veían bien. Considera que el “estado del ánimo” del docente influye en la situación de enseñanza-aprendizaje. Agregó que al cuarto día volvió a ir “porque le daba cosa” y que después de eso se enfermó.

5 La letra cursiva no pertenece al texto original, fue agregada a los fines de este trabajo.

Mara vincula su estado de ánimo con la enfermedad. Una vinculación similar hicieron algunas docentes de la escuela de Sofía:

Hoy me siento a comer en la mesa de docentes, porque los/las estudiantes no me convocaron.

Las docentes hablan entre ellas como si yo no estuviera. Hablan de dividirlos a los chicos por números. Uno de los chicos estaba haciendo ruido con un cubierto y una señora le pidió que parara.

Conversan sobre que una maestra no quiere participar del partido. De que nunca se enferman y este año se enfermaron varias veces. De que piensan que es por estrés. Que otros años hubo inflables para el día del niño. De que la comida era poca y se quedaban con hambre.

El comedor es un barullo. Me retumba el sonido en los oídos. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024)

Ambas, Sofía y Mara, intentan cumplir con su trabajo a pesar de su situación personal y de su estado de ánimo. Pero la diferencia en el trato que se le da a cada docente en cada escuela y el lugar que se le da a su malestar generan interrogantes en torno a las condiciones laborales en las que cada una trabaja.

Según Schlemenson (1988) *las condiciones de trabajo* son una de las seis dimensiones para el *análisis de una organización*, junto al proyecto que la sustenta, a la estructura de la misma, a la integración psicosocial, al sistema político y al contexto. Las organizaciones son el sustento material de las instituciones, mediatizan los vínculos entre estas abstracciones y los sujetos, estableciendo el orden social que estas proponen. Son “el lugar donde aquéllas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno” (Schvarstein, 1991, p.27). Es decir, que existen otras cuestiones en torno a este asunto que complejizan la trama.

Desde el punto de vista del autor, las condiciones de trabajo involucran a: “a) el salario, b) la tarea y la posibilidad de realización personal que ésta brinda, c) las alternativas de desarrollo y carrera que se ofrecen, d) las oportunidades de participar, e) el confort y la salubridad de los lugares de trabajo, etc.” (p.43). Éstas se vinculan a “la satisfacción y realización de los miembros” (p.43). Por eso, dado que “en las organizaciones laborales la gente pasa 2/3 partes de su vida... el tema de cómo es tratada la gente en las organizaciones constituye un asunto de interés social primario” (p.43). A su vez, ¿De qué manera influye en las experiencias corporales y en la enseñanza aprendizaje?

Tareas y funciones

Aparte de explicar los temas, de traer actividades y materiales, de ver quiénes no asistieron ese día a clases, los y las docentes tienen otras tareas. Por ejemplo, repartir las tazas para el desayuno y barrer. En la otra escuela, menos numerosa, también se había observado

a algunas docentes barrer y trapear. Es decir, que estas tareas no parecen ser exclusivas de esta escuela. Sin embargo, en este caso los excesos se van multiplicando y se exponen a la vista del observador de tal manera, que resulta imposible pasarlos por alto.

Por ejemplo, una de las veces al llegar, queda todo el grupo atorado en un pasillo sin poder ingresar. Es Sol, la docente que estaba con el grupo en ese momento, quién tiene que ocuparse de buscar ayuda. Más tarde Sol verbaliza que la puerta ya estaba rota, que ya se le había caído a ella encima, que había hablado con la directora de secundaria (el aula de sexto se ubica en el sector de secundaria).

Ese mismo día, Sol me anticipa que tiene que ir a recibir en equipo a alguien porque tiene una perimetral y que iba a hablar con una docente de otro curso para que se quede con sexto. Los reúne a los estudiantes y les explica que tiene que recibir a una familia por algo importante. Horas más tarde, estábamos en el patio interno por hacer una actividad. Se acerca una señora y le dice que mañana tienen “la articulación”.

Al minuto se acerca un hombre y le pregunta por la directora. Sol dice que no está y que tampoco estaba la secretaria. Que estaba ella como titular a cargo. Se levanta del suelo y se dirige junto al hombre en dirección a los baños. A los pocos minutos regresa y me dice a mí: “y mañana tenemos que decorar los salones” (me había comentado que al día siguiente tenían una muestra y que iban a venir las familias). Que ella está con la actividad, con lo de la perimetral, con el plomero, que ahora le dicen que mañana tiene articulación.

Se sienta en el patio externo, al lado de la puerta que comunica con el patio interno y llama a los dos sextos. Los y las estudiantes se sientan alrededor suyo. La mayoría en el suelo, algunos colocaron sillas más atrás. Sol dice que uno de los sextos va a estar con otra docente, que tienen que organizar lo que tienen que hacer para el día siguiente, porque ella va a estar en el otro sexto. Y agrega: “y aparte tenemos visita, ¿siii?”. Escucho un “shhhhh” con voz baja (creo que proviene de Sol o de alguna otra docente). Hacía unos minutos me había comentado que estaba la inspectora en la escuela (probablemente sea esta “la visita”).

Por último, mientras registro una escena en el patio externo, Sol se acerca a un tumulto de estudiantes que al parecer eran de otros cursos. Al rato me dice “te la perdiste”. Me cuenta que “se estaban pegando”.

Además, de explicar y de escribir en el pizarrón, tiene que resolver dificultades vinculadas al mantenimiento de la escuela como puede ser un portón roto. Porque sin su aviso, no es posible acceder al aula para aprender. Con el agravante de que la puerta que se le cayó encima pudo haberla lastimado (a ella o a un estudiante). A su vez, el estar como titular a cargo hace que tenga más funciones, como ocuparse del funcionamiento de los baños. Y otras tareas que conllevan cierta tensión, como puede ser recibir a alguien que tiene una perimetral, o recibir la visita de alguien que tiene una mayor jerarquía como una inspectora.

A pesar de todos los esfuerzos que hace, no todas las acciones tienen el mejor resultado, algunas de ellas son esfuerzos inútiles. Cuando Sol me habla sobre las tareas que tiene que llevar adelante, me dice que “cansa mucho”. Me pregunto si este cansancio no es un síntoma psicomotor, que tal vez no se da a ver al ojo del observador a través de indicadores, pero que es vivido por el sujeto y manifestado a través de la palabra.

El síntoma psicomotor alude al “malestar que el individuo experimenta para vivir, realizarse, comunicarse” (Bucher, 1978, p.43). A diferencia del síntoma motor que atañe a la estructura, el síntoma psicomotor es una apropiación que involucra al funcionamiento (Bergés,

1998). Es una estructura dentro de la organización⁶ del sujeto que puede tener determinado significado, pero no por eso es patológico (Ajuriaguerra, 1977). Y aunque puede que este cansancio no entre en las clasificaciones disciplinares de inestabilidad, inhibición y torpeza (Levin, 2021), es un malestar que se expresa en el cuerpo. Sol no solo dice que está cansada, también dice que le duele la cabeza y no sabe si se olvidó de tomar una pastilla. Braulio, otro docente de la misma escuela en la que trabajan Sofía y Sol, esfuerza su voz hasta el carraspeo. Por momentos, realizan enunciados desde distancias lejanas como si el acercarse les implicara un esfuerzo extra. Cuando lo hacen, pareciera que es en cámara lenta. Como si la voz realizara el esfuerzo que el cuerpo no puede.

El exceso sin pausa

Ese mismo día, le pregunto a Sol por la entrevista que quedó pendiente y me respondió: “y, hoy no tuve ninguna hora. Tenía tres, pero no tuve ni una”. Ya, en algún momento del día me había dicho “vos viste, no pude ni ir al baño, ni tomar un mate”. Y, unas semanas antes en el almuerzo había registrado lo siguiente:

En el comedor, comimos fideos coditos con una salsa con pedacitos de colores, parecía como si le hubieran puesto un caldito. Había un barullo ensordecedor, y aun después de salir me retumban los oídos.

Me senté arrinconada en la mesa de los docentes. A cada bocado las docentes interrumpían su almuerzo. Por ejemplo, se acercaron estudiantes con pedidos en dos ocasiones, pero en innumerables otras, las docentes dejaban de comer para alzar la voz llamando a algún nombre. Una de las maestras, casi que se sacó la comida de la boca y se levantó de un salto de la silla por una situación. No llego nunca a ver lo que ocurre cuando está ocurriendo, me enteró por los sobresaltos que pegan las docentes. Y cuando quiero observar ya la situación se encuentra en su desenlace, de modo que no logro entender qué pasó.

Sol se tuvo que levantar y se acercó a una mesa lejana (creo que era de cursos más chicos). Otra seño se levantó para escribir algo en un cuaderno que sostenía otra mujer (¿una auxiliar?) Y salió por la puerta apoyándole la mano en la espalda a un nene (¿será que vinieron a retirar al nene? Pero, ¿por qué firmaba ella en el horario de su almuerzo?). (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 09 de septiembre de 2024).

La escuela en la que trabajan Sol y Sofía es una institución escolar Estatal que tiene una doble jornada. El ingreso es a las 8 de la mañana y la salida es a las 16 hs. De modo que la jornada laboral es de 8 hs, dividida por un almuerzo y varios recreos. Pero, si bien los y las docentes no tienen que llevar adelante una actividad o una propuesta en esos espacios-tiempos,

⁶ En este caso, el término “organización” se refiere a la dinámica constitutiva propia, a diferencia de la acepción anterior que aludía al modo en el que se materializan las instituciones.

continúan llevando adelante la tarea de cuidar/acompañar a los estudiantes. Y esta tarea, no tiene pausa. Además, a su vez los estudiantes recurren a los y las docentes por innumerables cuestiones, como pueden ser resolver conflictos entre ellos. De modo que no hay descanso para los y las docentes.

Así, la organización educativa está atravesada por muchas instituciones. En este ejemplo, se visibiliza el modo en el que la instituciones trabajo y tiempo libre entran en conflicto en el establecimiento educativo. Del mismo modo que, un *hospital* no sólo materializa los aspectos prescriptos por la *institución salud*, sino que se centran en él también cuestiones relativas a la *institución trabajo* (un salario para sus trabajadores, un horario), la *institución tiempo libre* (qué hacen en sus horarios de descanso o si deben estar disponibles para emergencias aun cuando no trabajen), la *institución sexualidad* (en tanto habrá salas de hombres, salas de mujeres y/o salas mixtas) y la *institución religión* (Schvarstein, 1991, p.28).

A su vez, los y las docentes no son los únicos que están en esta situación. En una ocasión encontré a la directora comiendo en la dirección. En diez segundos que tardé en darme cuenta que estaba interrumpiendo su almuerzo, entraron dos personas más a pedirle cosas. Le dije que lo que yo necesitaba se lo pedía otro día. Le di un beso en la mejilla, para el que tuvo que tragar un bocado y levantarse de su posición, y salí de ahí lo más rápido que pude. En otro momento le pregunté por qué comía en dirección, me dijo que mientras comía respondía emails.

También, en varias ocasiones, la directora tenía que ir a abrir la puerta de la escuela porque las auxiliares estaban ocupadas. En el camino era interrumpida incontables veces por distintas personas. Una de las veces que fui a llamarla para que abriera la puerta, se levantó de su asiento e hizo varios soplidos consecutivos agitando la cabeza. Le pregunté si estaba bien. Respondió: “no”. Le pregunté si había pasado algo. Dijo algo como: “no se puede estar en todos lados”.

Los modos de ser/estar de los/las docentes en la organización y la interacción con los estudiantes

El día de la muestra, Sol le dice a Lorenzo que “vayan al recreo” que le iba a dar los boletines “a los papis”. Entramos al aula, y nos ubicamos en las distintas sillas que estaban ubicadas en forma de una “U” grande, y otra “U” más chica hacia el centro (entre ambas, una “U” de mesas). Dijo que los tres meses que quedan son los peores. Habló del calor y de la adolescencia. Después se corrigió a sí misma diciendo que no sabía si eran los peores, pero sí los más difíciles. Luego, preguntó por el comportamiento de los estudiantes en sus casas:

– ¿Hacen la tarea? ¿Leen como leen acá? Cada papi sabrá, pero están haciendo más menos que más... (dice algo más que no llego a transcribir). Van copiando: ‘si este no hizo, yo tampoco. Total, no pasa nada’. Les hablo como seño y también como mamá.

Hace mención al tema del límite. Dice que un estudiante le dijo “es una escuela de mierda”, y agregó:

- Las señas también desbordamos y nos pasan todas estas cosas por adentro. Los derechos no son solo de los niños, yo tengo derecho también (continuó la frase, pero no llegué a transcribir) ... los chicos dicen 'no tengo carpeta, no tengo lapicera'.

Continuó diciendo que a veces tienen que esperar diez minutos para poder hablar. Mientras ella habla, se escucha un celular sonando, un nene de unos dos o tres años llorando, la voz de una mujer adulta que le habla a otra mujer sentada en la silla de adelante (para hablarle recuesta el abdomen sobre la mesa que separa las dos "U"). Sol verbaliza:

- Después de muchos años, la vuelven a mandar a las señas a un lugar donde no quiere estar. No se sientan ofendidos, pero sino, no cumplo mi función de seño.

Posteriormente dice que ella no es de "decir estas cosas, pero... vos que tuviste a tu nena el año pasado en cuarto conmigo" (mientras dice esto toca el hombro de una señora que está sentada delante de ella como pidiendo confirmación). Agrega que "los boletines no reflejan lo que fueron haciendo" y que ella los pidió a sexto, pero que no sabe si lo está disfrutando tanto, que a ella le gustaría disfrutar todo lo que va sucediendo en sexto.

Habló de "violencia social", de "cortar la violencia social", de "no seguir con más violencia", que no es solamente la escuela la trayectoria de aprendizaje, que es la familia, la escuela y los alumnos. En ese momento, yo no entendía bien qué era lo que estaba tratando de decir. Había nombrado muchos temas, pero no parecía haber un hilo conductor entre uno y otro.

Siguió su discurso diciendo:

- me gusta mucho lo que hago, amé mucho lo que hice.

En ese momento se le quebró la voz, y su rostro se transformó. Rompió en llanto.

- es estrés, pero no es estrés mío. Es estrés social, institucional.

Contó que hoy "un niño me gritó, yo le grité. Después le pedí perdón y me puse así". Agregó que iban a buscarla para decirle: "seño, ¿podés hablarle que no me hace caso?". Que ella trabaja "para los niños, no para los adultos". Y que ella siempre dice: "Yo no sé qué van a aprender este año, pero seguro a ser buenas personitas, eso me gusta".

Tenía el rostro lleno de lágrimas. Se acercó a mí que estaba en la otra punta y extendió el brazo con la mano llena de boletines como para que yo me encargara. Rápidamente se dio media vuelta, como intentando cubrirse el rostro y su cuerpo mostró varios titubeos en cuanto a la dirección a tomar (parecía que iba a salir del curso, pero finalmente se sentó del lado opuesto al que estaba cuando hablaba).

Los boletines eran de diferentes colores (estaban hechos de cartulina) y tenían un corazón envuelto en una bandera argentina en el centro de la tapa. Además, en esta, exhibían el nombre de cada uno/a. Ella se quedó sentada, y un grupo de familias se quedó alrededor suyo como conteniéndola.

Cuando salíamos del salón, me contó que la propuesta era de otra docente que estaba con licencia. Me habló también del estrés. Yo le dije que tal vez había trabajado mucho (supuse que toda la puesta en escena de la muestra, le había demandado un esfuerzo extra). Sol negó con la cabeza y dijo: "fueron muchos días en soledad".

En cuanto al estrés en la docencia, no es un asunto novedoso: existen distintas investigaciones referidas al tema, (Ayuso Marente, 2006; Extremera, Rey y Pena, 2010; Menghi, 2015; Muraca, 2016; Rossi y Gago Galvagno, 2020; Zavala Zavala, 2008) que incluso ponen en evidencia no solo los signos, sino los riesgos a la salud que esta problemática conlleva (Extremera, Rey y Pena, 2010; Zavala Zavala, 2008).

Por otra parte, en relación a “violencia social” a la que se refiere Sol, ya había algunos indicios el día anterior: “los dos ladrillazos”⁷ a los que refirió Braulio y la pelea en la que Sol intervino (aunque no es la primera vez que aparecen este tipo de situaciones en los registros). Esto da cuenta de que, las organizaciones “son espacios de condensación de lo subjetivo y lo social” (Kaminsky, 1990, p. 30).

A su vez, este contexto se entrama con la lucha de los y las docentes que se condensó en el paro masivo y movilización el 02 de octubre en Defensa de la Educación Pública “contra el brutal ajuste del gobierno nacional de Milei”. (CTERA, 2024a, párr.2). Que posteriormente a la muestra desencadenó en el paro del 30 de octubre por:

- Restitución del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID).
- Aumento del Presupuesto Educativo.
- Ley de Financiamiento Educativo.
- Convocatoria a la Paritaria Nacional Docente.
- Aumento del Presupuesto para las Universidades.
- Solidaridad con la Lucha que están llevando adelante los Estudiantes y Docentes.
- Rechazo a las Reformas Jubilatorias.
- No a la Criminalización de la Protesta Social. (CTERA, 2024b, párr.2).

Es decir que, tal como afirma Schlemenson (1988), la organización “está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación” (p.38).

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era revisar las categorías teóricas utilizadas para comprender las experiencias corporales y su relación con el aprendizaje en dos cursos de sexto grado de primaria del Conurbano Bonaerense. Esto, en el marco de un trabajo de campo con enfoque etnográfico que inició en agosto del 2024 y que forma parte de la tesis doctoral “Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje”.

La observación de una clase en la que la docente intenta abordar un tema, y es interrumpida incontables veces por los mismos estudiantes, lleva a cuestionar el alcance del concepto de ambiente propuesto inicialmente para ubicar la situaciones en la que ocurren las experiencias corporales y el aprendizaje: no basta con describir el espacio físico, los usos, las actividades, la gestión del tiempo y la conformación de los grupos. Es necesario ubicar a los protagonistas, los actores.

7 En una oportunidad, Sol me pregunta si había visto el aula del otro sexto, y al finalizar el recreo me acerqué. Al principio no observaba nada extraño, excepto un panel enorme de madera, casi cubría el 50% de esa pared. Detrás del panel, se veía una parte de la ventana (dos vidrios) estallada, como si el panel estuviera para tapar esa parte rota de la escuela. Le pregunto a Braulio qué pasó y me cuenta que lo rompieron de afuera con “dos ladrillazos”. Después de la muestra, rompieron también los vidrios del curso en el que realizo el trabajo de campo. Motivo por el cuál, estuvieron varios días reacomodándose en búsqueda de aulas libres y redujeron la jornada a la mitad para compartir los espacios disponibles.

Incluir a los actores, tiene congruencia con la perspectiva psicomotriz. Esta considera que el cuerpo se va constituyendo en la relación con los otros. De ahí, que las experiencias corporales de los estudiantes puedan tener vinculación con otros. No sólo los/las compañeros, sino también con los/las docentes. Esto a su vez, va en sintonía con otras perspectivas, que ubican la díada docente-estudiante como una cuestión relevante.

Sofía intenta constantemente traer el contenido de su área, pero es interrumpida una y otra vez. Responde a cada solicitud utilizando un tono de voz suave. Ella no solo explica, también pasa por cada banco, pone sellitos, etc., mientras atraviesa una situación personal grave. Aun así, cumple con su trabajo de una manera sorprendente. Pero el encuentro con otra docente, Mara, que trabaja a más de 30 km de distancia, pone en evidencia ciertas diferencias en torno a las organizaciones y a las condiciones laborales en las que trabaja cada una.

Los/las docentes de la escuela “Deporte Inclusivo” no solo explican los temas, traen actividades y materiales, se fijan quiénes no asistieron a clases ese día. También reparten las tazas para el desayuno, barren, administran espacios y recursos, gestionan cuestiones en torno al mantenimiento de la escuela, resuelven conflictos que en algunas ocasiones conllevan violencia física, organizan y llevan adelante muestras con las familias, se ocupan de perimetrales, de articulaciones con secundaria y del plomero. No hay descanso, no hay pausa, en las 8 horas de jornada. Se sienten cansados y en soledad, aun siendo parte de un establecimiento muy numeroso en matrícula.

Sol, una de las docentes de la escuela, rompe en llanto en una reunión de padres. Lo vincula al estrés y a la violencia social. El estrés, es una cuestión preocupante en torno a la docencia que cuenta ya con algunas investigaciones. En cuanto a la “violencia social”, se habían observado distintas situaciones vinculadas a peleas y a agresión/agresividad. Los “dos ladrillazos” dan cuenta de cómo se condensa lo subjetivo y lo social en la organización, en este caso en el establecimiento escolar. Que a su vez está inserta en un determinado contexto socioeconómico y político: lo que ocurre en esta escuela, no es ajeno a los paros y movilizaciones que conforman la lucha de los y las docentes, que entre otras cosas clama por mejores condiciones laborales.

La docente rompe en llanto, como si su cuerpo no hubiera podido contener ni ocultar tanto exceso. Verbaliza haberle gritado a un/a estudiante ¿Cuál puede ser la experiencia corporal de ese estudiante en esa situación? ¿Qué vinculación puede tener esta experiencia con el aprendizaje? De estas preguntas, se desprenden otras: ¿De qué modo este malestar organizacional configura a través de la relaciones estudiantes-docentes, las experiencias corporales y el aprendizaje de los/las estudiantes? ¿Hasta qué punto, estos procesos pueden considerarse de manera aislada y hasta qué punto, de forma sobredeterminada?

Referencias bibliográficas

Ajuriaguerra, J. de (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil* (4ta ed.). Barcelona, España: Masson.

Ayuso Marente, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 1-14.

- Baquero, R.** (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bergés, J.** (1998). *Motricidad y Psicomotricidad*. Manuscrito inédito. Seminario llevado a cabo en Buenos Aires (desgrabación no corregida por el autor).
- Bucher, H.** (1978). *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*. París, Francia: Toray-Masson.
- CTERA**, (2024a). Masivo Paro y Multitudinaria movilización de CTERA en Defensa de la Educación Pública. <https://ctera.org.ar/masivo-paro-y-multitudinaria-movilizacion-de-ctera-en-defensa-de-la-educacion-publica/>
- CTERA**, (2024b). Jornada nacional de protesta de CTERA 30 de octubre. <https://ctera.org.ar/jornada-nacional-de-protesta-de-ctera-30-de-octubre/>
- DGCyE** (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Extremera, M. Rey, L. y Pena, M.** (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.
- 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.
- Kaminsky, G.** (1990). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Levin, E.** (2021). *La clínica psicomotriz: el cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Menghi, M. S.** (2015). *Recursos psicosociales y manejo del estrés en docentes* [en línea]. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=recursos-psicosociales-manejo-estres>
- 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.
- Muraca, F.** (2016). El estrés laboral del docente de educación primaria, las estrategias de afrontamiento y su relación con la inteligencia emocional y el locus de control. En I. Saenz (comp.), *Escritos psi*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Pellegrino, M. del R.** (2024). Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje. En N. Ganz (comp.), *Primera Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Hurlingham.
- Rossi, D. M. y Gago Galvagno, L. G.** (2020). La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires. *Revista de Educación*, XI (20), 49-64.
- Saal, S.** (2020). *¿Alguien se preguntó cómo me siento? Inhibición psicomotriz. Conceptualización, clasificación e intervención clínica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Corpora.
- Schlemenson, A.** (1988). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schvarstein, L.** (1991). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zavala Zavala, J.** (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, XVII(32), 67-86.

Desafíos y tensiones en la permanencia universitaria: un análisis inicial de las trayectorias de los y las estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Programación de la UNAHUR

Lara Peñalba

✉ larapenalbam@gmail.com

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un proceso de democratización que amplía el acceso a sectores sociales que históricamente no participaban en la vida universitaria. Sin embargo, estos avances han traído nuevos desafíos relacionados con la permanencia y la verdadera inclusión y sobre todo para las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En el presente trabajo se busca explorar las ideas previas y discursos que influyen en la elección de la carrera de los y las estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Programación de la UNAHUR, con especial énfasis en cómo estos factores se vinculan con su permanencia en la carrera. A partir de un análisis centrado en el discurso, se examinan las narrativas predominantes sobre el sector del software y los sistemas informáticos (SSI) y su impacto en sus expectativas y trayectorias, para luego profundizar en aquellas cuestiones institucionales y vinculares que se ponen en juego en la permanencia en la carrera. Cabe mencionar que al hablar de trayectorias me refiero al recorrido de los y las estudiantes, tomando como referentes teóricos a Dubet y Martuccelli (1998) cuando se refieren a las trayectorias como “todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el trayecto de los sujetos por las instituciones educativas”.

Este escrito se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que tiene como objetivo analizar los factores que inciden en la relación entre las representaciones de los y las estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Programación y su permanencia en la universidad. Al indagar en las representaciones de los y las estudiantes me propongo observar la influencia del incremento del interés social en el campo de la informática en general y de la programación en particular, fenómeno que también se refleja en el crecimiento de la demanda de formación en dicho campo (Ministerio de Educación de la Argentina, 2021, Informe Estadístico de UNAHUR, 2023). En esta línea, el presente trabajo pone el foco en la permanencia de los y las estudiantes, entendiendo que garantizar el derecho a la educación no implica sólo garantizar el ingreso a la universidad sino tomar decisiones, desplegar políticas, propuestas pedagógicas y de acompañamiento concretas para que todos los y las estudiantes que aspiren ingresar a la universidad no sólo se inscriban e inicien su formación sino que puedan transitar, permanecer y finalizar los estudios elegidos.

Para el desarrollo de la investigación, parto de la idea que la elección de la carrera universitaria y el desarrollo de la trayectoria de cada estudiante es siempre contextualizada,

es decir, responde a las particularidades y subjetividades de la población. Sin embargo, no se trata de un proceso que sólo empieza y termina en la subjetividad de cada persona, sino que tiene su origen en la configuración de la dimensión social, económica y cultural, conformando un entramado que se pone en juego a la hora de pensar, elaborar y transitar un proyecto de vida. Por esta razón, dentro de aquello que se pone en juego en las representaciones de los y las estudiantes, identifico que comulgan diferentes dimensiones, a saber: singular, familia, discursiva e institucional. Sin embargo, en esta oportunidad, el foco de este trabajo se centra en la dimensión discursiva: cómo los significados atribuidos a la elección de la carrera, la universidad y el futuro laboral, moldeados por discursos mediáticos y sociales, influyen en las decisiones y trayectorias de los y las estudiantes y en la dimensión institucional, para poder visibilizar cómo estas cuestiones se ponen en juego en la permanencia de los y las estudiantes.

Para lograr estos objetivos llevé adelante una estrategia metodológica cuantitativa y cualitativa, que consistió en la implementación de una encuesta y en entrevistas en profundidad a estudiantes que se encuentran cursando materias correspondientes al tercer cuatrimestre según lo estipulado por el plan de estudios. A nivel cuantitativo, la encuesta autoadministrada realizada durante los meses de abril y mayo del 2024 fue respondida por 156 estudiantes, estos representan el 47% del total total de estudiantes. Posteriormente, a nivel cualitativo, entre los meses de agosto a octubre, realicé 14 entrevistas a algunos de las y los estudiantes que respondieron la encuesta. Allí, la vocación consistió en profundizar algunas de las dimensiones que se abordan en este trabajo de investigación. También se realizó una entrevista al Lic. Fernando Puricelli, director de la Tecnicatura Universitaria en Programación.

Este enfoque permite captar la relación entre las expectativas generadas por los discursos dominantes y la realidad del mercado laboral, así como las estrategias que los estudiantes desarrollan para transitar estas tensiones a lo largo de su formación universitaria.

Breve descripción del perfil del Estudiante en la Tecnicatura Universitaria en Programación

Este apartado se propone situar a la población elegida, siendo un paso necesario para conocer y comprender a los y las estudiantes en la Tecnicatura Universitaria en Programación de la UNAHUR. Para indagar y analizar sus trayectorias será necesario tener en cuenta el lugar que ocupan en su contexto social y cómo se relaciona con las dinámicas de poder entre los grupos sociales. Es entonces crucial ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan (Bracchi y Gabbai, 2009: 55).

En este sentido, se construyó un perfil del estudiante, abordando tanto aspectos demográficos como socioeconómicos, que permiten entender la composición de este grupo y las características particulares que lo definen.

En relación al género, los datos obtenidos revelan que el 70% de los encuestados se identifica como varón, mientras que el 29% como mujer y el 1% como no binario. Este dato refuerza la tendencia observada en investigaciones previas, que señalan cómo las carreras

vinculadas al ámbito tecnológico continúan siendo mayoritariamente elegidas por varones (Mura, Yansen, Zukerfeld, 2012; Gala, Samaniego, 2019). Además, este desequilibrio de género plantea desafíos significativos para promover la diversidad en el ámbito de SSI, demostrando la necesidad de políticas y estrategias que promuevan una mayor inclusión y equidad de género en la educación y en la fuerza laboral.

En cuanto a la edad, el 41% de los estudiantes encuestados tiene entre 18 y 22 años, mientras que un 27% se encuentra en el rango de 23 a 27 años. Estos datos permiten trazar un perfil mayoritariamente joven, lo que también se refleja en otros aspectos de su situación socioeconómica. Para profundizar en dicha situación, se les consultó sobre su situación laboral, el 57% de los estudiantes afirma estar trabajando y, dentro de este grupo, el 22% tiene un empleo relacionado con el área de estudio. Además, un 66% de los estudiantes manifiesta tener acceso a cobertura de salud. Este punto cobra relevancia en las entrevistas, donde se distingue un discurso diferenciado entre quienes ya trabajan en el sector SSI y quienes aún no han ingresado al mercado laboral, lo que será abordado en profundidad en un apartado posterior.

Otro aspecto significativo del perfil es la situación familiar. El 90% de los y las estudiantes encuestados no tiene hijos a cargo, lo cual se asocia no solo con la edad de la población estudiada, sino también con el hecho de que la mayoría son varones, quienes generalmente asumen menos responsabilidades en el cuidado de los hijos y las tareas domésticas en general.

En relación al nivel educativo alcanzado por sus familias, el 45% de los y las estudiantes indica que el máximo nivel alcanzado es el secundario, mientras que el 21% refieren nivel universitario y el 18%, nivel terciario. Estos datos destacan que el 55% de los y las encuestados/as pertenece a la primera generación de estudiantes universitarios, un hecho que podría estar vinculado a percepciones de movilidad social a través de la obtención del título universitario. En relación con este punto en la posterior entrevista uno de los estudiantes, Federico, comenta que ninguno de sus padres estudió una carrera universitaria y agrega “desde que estoy en el secundario que me pinchaban con la idea de estudiar en la universidad, no sólo porque ellos no tuvieron la oportunidad sino porque también para ellos tener un título universitario es ser alguien en la vida, yo no creo que esto último sea tan así pero si creo que es importante ir a la universidad”.

Respecto al acceso a becas, el 39% de los y las estudiantes ha recibido alguna, destacándose la Beca Progresar como la más común, seguida por la Beca Manuel Belgrano. Quienes reciben becas subrayan la importancia de este apoyo para sostener su continuidad en la carrera.

En síntesis, el perfil de los y las estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Programación proporciona un panorama inicial sobre sus condiciones sociodemográficas y económicas. Estos datos son fundamentales para profundizar en el análisis de las representaciones que sostienen en torno a su elección académica y profesional, así como sobre las dificultades que enfrentan para la continuidad y finalización de su carrera.

El impacto del discurso en las trayectorias estudiantiles

Indagar sobre las motivaciones primeras que llevaron a las personas a elegir una universidad y una carrera universitaria pondrá de manifiesto procesos educativos y de socialización previos que serán insumo para conocer también las representaciones de los y las estudiantes. En relación a la elección de la universidad, los mayores motivos que reconocen son: porque es gratuita, porque es una universidad pública, por cercanía y por las características del plan de estudio. Estos resultados reafirman la idea de que la mayor cantidad de estudiantes viven cerca de la universidad, lo que demuestra la importancia de la existencia de universidades en el conurbano bonaerense, que hacen más asequible el acceso a la universidad. La existencia de una universidad pública y cercana en el conurbano fortalece la democratización en el acceso a los estudios superiores, donde estudiar deja de ser un privilegio para convertirse en un derecho concreto y accesible en el territorio. En tal sentido, en la entrevista Federico comenta:

“Antes de venir a UNAHUR intenté el ingreso en La Matanza, ahí tenía 2hs y media de viaje en cambio ahora son 15 minutos caminando estoy, eso hace una diferencia, ni hablar con el aumento de boleto de ahora me hubiese sido imposible”.

Esto influye en las decisiones y expectativas de los estudiantes, quienes encuentran en esta institución una oportunidad de formación académica y profesional que antes podía percibirse lejana o inalcanzable. Este aspecto se relaciona también con el hecho de que muchos estudiantes son la primera generación en acceder a la universidad.

Respecto a la elección de la carrera, los principales motivos fueron el gusto personal y la salida laboral, seguidos por la posibilidad de acceder a trabajos bien remunerados. Estas respuestas permiten identificar dos tendencias: una que vincula la decisión con el conocimiento previo sobre programación, y otra más orientada a las oportunidades laborales que esta carrera ofrece.

En cuanto al primer motivo, es fundamental considerar que el gusto y las habilidades, como características, necesitan ser pensados en los contextos en los que se desarrollan, así como en las actividades en que se configuran. Es decir, tanto los gustos como las habilidades no son rasgos innatos o fijos de las personas, sino que se moldean y configuran en función del entorno. Esto implica que las preferencias y capacidades de una persona no pueden analizarse de manera aislada, sino que están influenciadas por factores externos como el entorno familiar, social, educativo, económico y cultural (Rascovan, 2018). Por ejemplo, alguien que desarrolla habilidades en programación no lo hace únicamente por tener una aptitud innata, sino porque ha estado expuesto a estímulos como la disponibilidad de recursos tecnológicos, el acceso a formación en informática o un entorno familiar formado en el área (Dughera, Yansen y Zukerfeld, 2012). Del mismo modo, el gusto por determinadas actividades también se construye a partir de las experiencias vividas, los vínculos sociales y las oportunidades que ofrece el entorno. En consecuencia, reconocer esta dimensión contextual permite entender mejor por qué una persona elige ciertas actividades y cómo las habilidades se fortalecen o transforman con el tiempo. Esto se observa claramente en

algunos relatos de los estudiantes entrevistados, por ejemplo Juan Pablo al preguntarle por sus conocimientos previos expresó:

“Había hecho, sí, antes de anotarme la carrera, yo lo que había hecho era hablar con un amigo que es docente de informática, es programador, pero bueno, me enseñó todo lo que era la lógica de los condicionamientos y de algunas cuestiones de los lenguajes en general.”

Por otra parte Martín comentaba:

“A mí siempre me gustaron las computadoras y cuando estudié física y ahí me empezó a gustar mucho lo experimental, la carrera me fue llevando a conocer más sobre Python y ahí descubrí que me gustaba programar, pero quería saber algo más, no sólo resolver eso puntual”.

En la posterior entrevista indagué sobre estas respuestas y sobre cómo los y las estudiantes conocieron dicho campo de conocimiento (escuela secundaria, cursos, de manera autodidacta). Este primer grupo de estudiantes realizó cursos antes de comenzar la Tecnicatura, manifiestan haberlos hecho en plataformas digitales no aranceladas, sobre lenguajes específicos de programación. En general son los estudiantes que actualmente están trabajando en puestos vinculados con la carrera que están estudiando. Cabe recordar que esta información corresponde al 22% de estudiantes, por lo que son la minoría.

El segundo grupo, el más numeroso, eligió la carrera basándose principalmente en las expectativas de empleo y remuneración, influenciados principalmente por el discurso mediático. Esto se vincula con que, una de las características salientes que destacan los medios masivos de comunicación sobre las carreras que permiten insertarse laboralmente en el sector ssi, es que existe una alta demanda por fuerza de trabajo capacitada y niveles de salario comparativamente superiores al resto de los sectores laborales. Dentro de este contexto, es posible comprender que las razones para elegir carreras se relacionan de manera particular con estos atributos específicos.

A este aspecto lo encuadro dentro de la dimensión discursiva, como dimensión de análisis. En este sentido, con dimensión discursiva me refiero a los significados, ideas y narrativas que las personas construyen a través del lenguaje sobre un fenómeno específico, así como a los discursos institucionales y mediáticos que circulan en torno a dicho fenómeno. Esta dimensión permite explorar cómo los discursos hegemónicos, es decir, aquellos que predominan en los medios de comunicación y en ciertos sectores del ámbito educativo, influyen en la elección y permanencia de los y las estudiantes en la Tecnicatura Universitaria en Programación de la UNAHUR.

En el caso del campo del software y los sistemas informáticos (SSI), se observa un discurso dominante que proyecta esta industria como una de las más dinámicas, con alta demanda de profesionales y salarios competitivos. La carrera se presenta muchas veces como un camino rápido hacia la empleabilidad y la movilidad social, construyendo una narrativa que influye en las expectativas de quienes cursan, especialmente de aquellos sin experiencia laboral en el sector.

Sin embargo, esta construcción discursiva no siempre refleja las complejidades del mercado laboral, generando expectativas que a veces pueden ser difíciles de cumplir. La idea de que «aprender a programar» asegura un empleo inmediato y bien remunerado puede chocar con la realidad de la competencia profesional, las dificultades para ingresar al sector sin experiencia previa o las demandas de actualización constante en un área en rápida evolución. Respecto a esta cuestión Juan Pablo comentó:

“No sé para donde va a ir la programación, pero yo justo agarré el momento en el que se estancó laboralmente. Entonces hubo una decepción ahí de decir, bueno, que no fuera tan rápido y tan fácil como me la pintaban. Me la pintaba gente que entró uno o dos años antes que yo y que literalmente entró fácil porque había demanda de programadores. Yo justo agarré la parte en que quedó medio estancado (...) Como que un poco compré ese pescado podrido de lo que es toda la ilusión de conseguir el primer laburo y que te va a solucionar la vida, que vas a ganar en dólares y todo eso.”

Como podemos ver, este contraste entre discurso y realidad se refleja en las experiencias de los y las estudiantes: mientras algunos/as expresan frustración por no lograr insertarse laboralmente tan rápido como esperaban, otros/as, ya trabajando en el sector, matizan estas narrativas, destacando la importancia de la formación universitaria como instancia de formación más profunda. Según estos/as últimos/as, la universidad brinda una base que facilita el desarrollo profesional en cualquier lenguaje de programación, superando el alcance de los cursos previos. En palabras de unos de los entrevistados:

“la carrera te da una buena base, te enseña la lógica de la programación y eso hace que puedas entender cualquier lenguaje. Podes hacer un curso para especializarte en alguno, si, pero lenguajes nuevos pueden salir todo el tiempo, la carrera te prepara para que puedas adaptarte a eso”.

En esta línea Martín explicaba:

“A mí lo que me pasó es querer tener una visión más integral de lo que es la programación, no quiero solamente resolver el problema, eso fue lo que me llevó a mi elegir la carrera (...) me parece que lo que te forma como profesional es una mirada integral sobre la disciplina y no una herramienta concreta, vos en un curso muchas veces aprendes un lenguaje específico, tenes un curso de python, uno de java, de lo que sea pero lo que tenés que aprender es razonar”.

La valoración de la formación universitaria en su carácter gratuito y con calidad académica se traduce en la idea de que la UNAHUR brinda una oferta educativa significativa para quienes buscan inserción profesional. Este aspecto discursivo contribuye a construir un sentido de pertenencia, ya que los y las estudiantes consideran que están recibiendo una educación que responde a las habilidades requeridas y/o necesarias para el desempeño

laboral y profesional, lo cual se convierte en un motivador importante para mantener su permanencia en la carrera. Por ejemplo Martín comentaba en la entrevista:

“en las primeras materias aprendí cosas, y lo que tiene de lindo la programación y cómo se da en Hurlingham es una forma de pensar, no es una herramienta, que ya en materias del primer cuatrimestre que son muy básicas con lenguajes de programación muy básicos, que ni siquiera son lenguajes, ya esa forma de pensar pude aplicarla en mi día a día en el laburo, yo no me esperaba eso, al toque pegué un grupo de amigos re piola con el que sigo cursando al día de hoy, que seguimos haciendo las materias que podemos en paralelo, y aprendí muchísimo”.

En cambio, entre quienes aún no están empleados, predomina la idea de que el título universitario ofrece una mejor posición y facilita una inserción más rápida en el ámbito laboral, brindando la posibilidad de acceder a empleos con mejores condiciones y mayor remuneración. Esto resulta contraintuitivo acerca dado que las titulaciones que se obtienen en la educación formal no sólo no son particularmente valoradas por los productores de software, sino que tampoco son requeridas al momento de su ingreso al mercado de trabajo (Dughera, Yansen, Zukerfeld, 2012). Sin embargo, también coincidieron en que estos discursos a menudo no reflejan la realidad, ya que la inserción laboral no es tan sencilla. A pesar de que sus expectativas no siempre se alinean con la realidad, los y las estudiantes continúan con la carrera porque han encontrado un interés genuino por el conocimiento que esta ofrece entre otras cosas. Además, como mencioné con anterioridad, aquellos/as que aún no tienen trabajo en el sector aspiran a conseguir un buen empleo al finalizar sus estudios.

El análisis de esta dimensión discursiva permite ver cómo los discursos no sólo orientan las expectativas, sino que también generan tensiones en la trayectoria formativa y profesional de los estudiantes. En efecto, la narrativa del éxito inmediato puede funcionar como motor para la inscripción y permanencia en la carrera, pero también puede provocar desánimo y abandono si las experiencias reales no coinciden con las promesas discursivas. Además, es relevante observar cómo estos discursos no operan de manera homogénea: mientras los medios tienden a resaltar las oportunidades laborales y la rentabilidad del sector, las experiencias personales revelan una realidad más compleja.

En esta línea, se le preguntó al director de la Tecnicatura sobre el aumento de la matrícula en la carrera, y sobre todo cuáles podrían ser los motivos que están jugando en la elección. En la UNAHUR, se observa que hubo un aumento significativo en el número de inscriptos en el Instituto de Tecnología e Ingeniería, pasando de un promedio histórico del 15% de ingresantes a un 48% durante el segundo período de inscripción de 2022. Dentro de este grupo, el 64,76% corresponde a estudiantes que se inscribieron en la Tecnicatura Universitaria en Programación. Respecto a esta cuestión destaca el contexto en que surge la carrera, durante la pandemia, lo que implicó la virtualización de la cursada. Este aspecto en el ámbito de la informática según Fernando Puricelli “da bastantes posibilidades (...) paralelamente, creció mucho el trabajo remoto en las áreas de tecnología y la demanda de puestos de trabajo en tecnología, en programación sobre todo.” En sus palabras, se resalta uno de los motivos elegidos por los y las estudiantes que tiene que ver con la salida laboral y la alta demanda en el

sector ssi, pero continúa su relato diciendo “Con mucha información, mucha noticia, tiene que leerla con cuidado porque no es tan así”. Aquí se pone en juego la dimensión discursiva mencionada anteriormente.

Aspectos institucionales y vinculares que se ponen en juego en la permanencia

En el marco de la indagación institucional, se preguntó a los y las estudiantes sobre diversas características de la Tecnicatura Universitaria en Programación, con el fin de explorar factores relacionados con su permanencia en la carrera. Los y las estudiantes valoraron principalmente el plan de estudios como aspecto determinante en su decisión de inscribirse en la UNAHUR, asignándole un puntaje promedio de 10, a diferencia de aspectos como la organización de horarios, modalidad de cursada y becas de ayuda económica, que recibieron una valoración baja, indicando una falta de información al momento de la inscripción. La relevancia del plan de estudios también fue reforzada en las entrevistas, en las que varios estudiantes manifestaron que este fue, en muchos casos, su única fuente de información al momento de elegir la carrera.

En cuanto al cumplimiento de expectativas iniciales, un 55,6% de los y las estudiantes encuestados considera que estas se cumplieron satisfactoriamente, mientras que varios entrevistados señalaron que la experiencia en la Tecnicatura superó sus expectativas iniciales. Federico por ejemplo ante esta pregunta respondió:

“No sólo se cumplieron sino que se superaron, yo pensaba que para entrar a la carrera iba a necesitar conocimientos previos y no, apenas ingresas ya te dan esa ayuda, te enseñan primero lo que es la programación capaz en un lenguaje que no vas a usar para trabajar pero que te permite entender ya otras cosas más adelante”.

Un aspecto que la literatura señala como factor que mejora las trayectorias y permite anclar en la universidad es el de las actividades extracurriculares como pasantías, proyectos de investigación y programas de voluntariado. Sin embargo, en el caso de nuestros/as entrevistados/as indican que no participan en estas. Cuestión que podría vincularse con la tendencia hacia la no vinculación con propuestas institucionales más allá del aula. Este fenómeno puede estar relacionado con el contexto actual, caracterizado por una preferencia por la virtualización y un enfoque individualista en la cursada, como observa el director de la carrera, Fernando Puricelli. No obstante, algunos/as entrevistados/as sí mostraron interés en desempeñarse como estudiantes asistentes, destacando la importancia de devolver a la universidad los beneficios recibidos. Al profundizar en este punto en las entrevistas los y las estudiantes comentan no haber participado por falta de tiempo, pero que además de querer participar de algunas actividades saben que deberán hacerlo para poder obtener los créditos necesarios para la finalización de la carrera.

En relación con la infraestructura universitaria, las respuestas fueron mayormente positivas. Sin embargo, resulta llamativo que algunos/as estudiantes indicaron no haber utilizado ningún espacio físico de la universidad, salvo el campus virtual, un hecho que contrasta con la importancia atribuida a la cercanía de la universidad al elegirla como lugar de estudio. En los y las estudiantes entrevistados abundó un discurso que destacó la importancia de contar con aulas equipadas, sobre todo con computadoras disponibles pero también marcaron la importancia de la existencia de espacios pensados para transitar por fuera de la cursada de materias específicas de la carrera. En palabras de estudiantes, Roberto menciona:

“a mi los espacios de la universidad me ayudan bastante, como espacio para estudiar, para usar las compus, por ejemplo he ido a dar un parcial virtual en la biblioteca, como que a nivel edilicio me ayuda bastante, al buffet también voy bastante seguido”

Respecto a esta pregunta Melina respondió:

“La biblioteca es el espacio que sin dudas más uso, ya sea para ir a estudiar o juntarme con mis compañeros, también los espacios de compus, ahora hay uno nuevo atrás del buffet y sirve un montón (...) Está buenísimo tener eso porque si llego a tener algún problema de internet en casa, y encima con programación, la verdad que sirve tener una computadora porque con un celular lo que hacemos no se puede”

Agrega Martín a estos relatos:

“Es una locura, yo justo antes de entrar a UNAHUR tuve que ir a dar una charla a otra universidad que era recontra concheta y tenían una pizarra que vos a medida que escribías te iba generando el pdf y yo dije que zarpado, y después cuando voy a UNAHUR, veo que tienen la misma en el aula híbrida! De hecho yo ahora curso ahí a las 6 de la tarde virtual, el profesor va a dar la clase ahí de manera presencial y vemos la clase perfecto. La universidad me parece preciosa, tomar mates ahí entre los edificios; el comedor, decíamos con mis compañeros, te dan ganas de sentarte a hacer un tp (...) no sólo en informática, a veces veo los laboratorios de malvinas y a mi que me gusta todo eso me emociona, eso es re lindo, me pone re contento”.

Al evaluar los vínculos en la carrera, el 81% de los y las estudiantes encuestados/as considera fundamental la relación con sus compañeros/as como soporte en la cursada, en tanto que el 77% valora el vínculo con los y las docentes, destacando especialmente los momentos de escucha e intercambio. En cuanto al vínculo con sus compañeros Federico cuenta en la entrevista:

“yo tengo un grupo de amigos armado con el que vamos cursando, obviamente por cuestiones lógicas estamos medio dispersos pero seguimos

haciendo la carrera juntos y con personas que no conozco tanto suelo llevarme bien”.

Respecto al vínculo con los y las docentes Thomas por ejemplo comenta:

“Tuve docentes tremendos, me pasó de docentes con los que pude tener muy buena relación, con otros no tanto pero no porque tuviera mala relación sino porque no se daba el vínculo (...) pero si nunca me pasó de no entender o que me vaya mal en una materia y sentir que era por el docente”.

Por otra parte, al conversar con Martín sobre la vida universitaria comentaba:

“Yo creo que nada puede hacerse en soledad pero menos aún una carrera y yo creo que la vida universitaria es eso, los vínculos que uno crea tanto con compañeros como con docentes, siento que eso es lo más nutritivo, en comparación por ejemplo con un bootcamp donde estás tres meses y no conocés a nadie y listo(..). Sin un grupo de amigos o no amigos sino compañeros es muy difícil terminar una carrera”.

Por otro lado, el personal no docente fue percibido como menos relevante. Respecto a este último dato, el personal no docente es quien suele ser responsable de las actividades antes mencionadas de las que los y las encuestados no suelen participar y, además, son responsables de los espacios presenciales de la universidad, que no suelen ser muy usados por los y las estudiantes encuestados. Aquí se observa una paradoja entre la importancia atribuida a las redes de apoyo y la falta de aprovechamiento de algunos recursos institucionales. Sin embargo este dato es obtenido por medio de la encuesta ya que al conversar con los y las estudiantes en las entrevistas se observa una valoración de los espacios y trabajadores/as de la universidad.

Finalmente, la percepción de las «materias filtro» emerge como una barrera potencial, identificada por un 81,5% de los y las estudiantes. En las entrevistas, los y las estudiantes explican que consideran algunas materias como filtro debido a las correlatividades o a la importancia de sus contenidos, mientras que otros/as mencionan que estas materias a veces tiene mucho contenido en muy poco tiempo, por lo que es difícil “seguirle el ritmo”.

Conclusiones

El análisis de las ideas previas y discursos que influyen en la elección y permanencia de los y las estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Programación de la UNAHUR revela varias tendencias clave. En primer lugar, se destaca que la mayoría de los y las estudiantes son varones jóvenes, muchos de los cuales pertenecen a la primera generación universitaria de sus familias y trabajan mientras estudian. Las razones principales para elegir la universidad y la carrera están relacionadas con su gratuidad, cercanía y la promesa de una

salida laboral rápida y bien remunerada, particularmente en el sector de software y sistemas informáticos (SSI).

Cabe destacar particularmente la influencia de la dimensión discursiva, ya que los medios masivos juegan un papel en la construcción de expectativas laborales, si bien los y las estudiantes reconocen que la realidad del mercado no siempre refleja la narrativa mediática de alta demanda y buenos salarios. Además, quienes ya trabajan en el sector tienden a tener un discurso más técnico y enfocado en las habilidades adquiridas, mientras que quienes aún no han ingresado al mercado laboral ponen más énfasis en la expectativa de mejora social y económica a través de la obtención del título.

Las entrevistas profundizan en la relevancia de las expectativas laborales y en cómo la elección de la carrera está guiada por la percepción de la programación como un campo de rápido acceso y alta rentabilidad, sin embargo surge una realidad más compleja y desafiante, especialmente para quienes aún no trabajan en el sector.

En cuanto a la permanencia, se identifica que un 55,6% de los y las encuestados/as indicó que la formación y su paso, hasta el momento, por la universidad, cumplió con sus expectativas iniciales, mientras que otros/as señalaron que incluso las superó, especialmente en relación con el apoyo recibido en el aprendizaje de la programación.

Los y las estudiantes valoran positivamente la estructura de la carrera y el vínculo con sus compañeros/as y docentes, pero no muestran gran interés en las actividades extracurriculares o el personal no docente, lo que podría ocasionarse por una tendencia hacia el individualismo como menciona el director de la carrera pero no necesariamente con un pedido de virtualización de la cursada ya que al preguntarles su opinión por la modalidad ninguno de los y las entrevistados manifestaron deseo por cursar la carrera de manera virtual.

A partir de esto puede afirmarse que el hecho de transitar la universidad y permanecer en la carrera universitaria elegida está atravesado por una serie de tensiones, desafíos y demandas que implican acciones de acompañamiento por parte de la UNAHUR en este caso, como institución. En tal sentido Bracchi afirma que:

No se puede hablar de una universidad pública o del derecho a acceder a los estudios universitarios si no se brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder, permanecer y egresar de las instituciones con los aprendizajes pertinentes y, ante todo, con el acompañamiento necesario para lograrlo. Nadie puede transitar un camino que no conoce sin señales (...).

A partir de este análisis inicial y conclusiones iniciales surgen también algunos interrogantes a profundizar en futuras producciones. Aunque los medios y los discursos sociales proyectan una imagen optimista sobre el sector SSI, los y las estudiantes parecen enfrentarse a una realidad más compleja. ¿Cómo puede la universidad acompañar a los y las estudiantes para ajustar sus expectativas con la realidad laboral, especialmente en un contexto en el que la alta demanda de profesionales no siempre se traduce en empleo inmediato o en condiciones laborales favorables?

En consonancia con lo planteado por la autora uno de los entrevistados decía: “la universidad de carrera no tiene nada, es una prueba de resistencia en realidad”. Esto plantea

una cuestión fundamental: ¿cómo puede la universidad proporcionar a los y las estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar esta prueba de resistencia? Estudiar en la universidad va más allá de cursar materias; implica desarrollar una serie de habilidades y conocimientos que son esenciales para navegar los desafíos que se presentan tanto en el ámbito académico como en el laboral.

Para abordar estos desafíos, será importante que las instituciones educativas implementen políticas que no solo reconozcan las expectativas de los y las estudiantes, sino que también les brinden el apoyo necesario para navegar un entorno laboral en constante cambio. Esto implica generar espacios de orientación y asesoramiento que ayuden a los y las estudiantes a identificar y ajustar sus metas profesionales, proporcionando información realista sobre las oportunidades y desafíos del mercado laboral. En esta línea resulta crucial generar una cultura del aprendizaje que integre tanto la teoría como la práctica, facilitando experiencias prácticas a través de pasantías, proyectos colaborativos y vínculos con la industria. Estas experiencias permitirían a los y las estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones del mundo real, desarrollando habilidades prácticas y mejorando su empleabilidad.

Referencias bibliográficas

- Bracchi, C.** (2016) Descifrando el oficio de ser estudiante universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitaria>
- Bracchi, C.; Gabbai, M.I** (2009). Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias. Kaplan, C., Violencia Escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F; Martuccelli, D.** (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. España.
- Dughera, Lucila; Yansen, Guillermina y Zukerfeld, Mariano** (eds). (2012). Gente con códigos. La heterogeneidad de los procesos productivos de software. Universidad Maimónides. Buenos Aires.
- Gala, F., Samaniego, F.** (2019). *El género en juego*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.. <https://cdsa.aacademica.org/000-023/619.abstract>
- Ministerio de Educación.** (26 de abril de 2021). *Síntesis Universitaria 2019- 2020 con nuevas estadísticas sobre modalidad a distancia*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>
- Mura, N., Yansen, G., Zukerfeld, M.,** (2012). *¿Por qué las mujeres no programan? Acerca de los vínculos entre Género, Tecnología y Software*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Rascovan, S.** (2018) *Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados*. Noveduc

EJE 2:
ESCUELA, PRÁCTICAS
EDUCATIVAS
Y PROCESOS DE
ENSEÑANZA Y DE
APRENDIZAJE

An abstract geometric pattern in the bottom left corner, consisting of overlapping squares and rounded rectangles in various shades of green, creating a complex, layered effect.

Las representaciones docentes acerca de la noción de conflicto en el territorio y su relación con las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio de caso en el partido de Hurlingham (Provincia de Bs. As).

Vanessa Depaoli

 vanesadepaoli@gmail.com

Introducción

La presente ponencia parte de la investigación en curso que tiene como propósito fortalecer y potenciar la capacitación docente permanente orientando la reflexión sobre las estrategias de enseñanza que mejoren la comprensión de la realidad social. En este trabajo se abordará uno de los objetivos específicos propuestos: Identificar y caracterizar las representaciones docentes sobre la noción de conflictos en el territorio y su relación con: a) su postura epistemológica; b) los conceptos estructurantes que organizan sus prácticas de enseñanza; c) sus saberes de referencia; d) estrategias de enseñanza, particularmente los conceptos estructurantes y las estrategias de enseñanza. Para realizar el análisis tomaremos como fuentes secundarias las *planificaciones anuales* de tres docentes. En la próxima etapa del trabajo de campo, los datos obtenidos serán cruzados con las observaciones de clase, libro de temas y carpeta de estudiantes.

Nuestro trabajo parte de la perspectiva crítica que toma la noción del *conflicto* y lo vinculamos a la geografía. De esta manera, comprendemos que en el espacio geográfico se plasman conflictos políticos, sociales, ambientales, etc., producto de una yuxtaposición de intereses en el marco de un modo de producción capitalista. Este enfoque permite la problematización de los *contenidos* escolares. En la geografía escolar tradicionalmente el *conflicto* en el espacio geográfico se presentaba como una lucha de poder entre los distintos Estados o hacia su interior, desde una visión política. Sin embargo, en la actualidad se amplía su utilización.

La geografía como disciplina escolar ha pasado por una serie de etapas que reflejan las demandas de la sociedad en diversos contextos históricos en la Argentina (Zenobi 2016) como lo señala Le Roux (1997), cumplió con diferentes finalidades: patrimoniales, cívicas y culturales ligadas a la identidad de un pueblo con un territorio; la finalidad científica, intelectual y crítica adecuando contenidos de la geografía académica hacia el alcance de los estudiantes, y la finalidad práctica y profesional, que considera que la geografía proporciona saberes útiles para la vida cotidiana (Zenobi 2016). En Argentina históricamente el papel de la geografía estuvo ligado a la primera finalidad por su carácter utilitario a la consolidación del Estado Nacional a través de la construcción de una identidad.

Según Fernández Casó (2012), la geografía se instaló en el sistema escolar para transmitir la herencia cultural, construir la identidad colectiva, una conciencia nacional y familiarizar a los estudiantes con el razonamiento científico. Esta geografía escolar caló hondo en las representaciones sociales sobre la disciplina.

La concepción tradicional de la geografía centrada en contenidos que pertenecen a la geografía regional y la geopolítica utilizaba como conceptos principales ‘paisajes’ y ‘región’ relacionados con el estudio de componentes físicos-biológicos y su acción sobre el hombre. Se presentaban contenidos de forma objetiva, neutral e inductiva, a fin de describir y clasificar características, por lo general ligadas al relieve, sin problematizar. De este modo, la vinculación con las ciencias naturales era más cercana que con las ciencias sociales. Esta concepción se ha plasmado en los diseños curriculares que orientaron las prácticas de enseñanza de la disciplina hasta la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1994. Estos lineamientos curriculares incorporan la geografía escolar dentro de las ciencias sociales, distanciada así de las ciencias naturales y de la geografía tradicional.

A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, los *diseños curriculares* del nivel secundario vuelven a modificarse. Dichos cambios fueron solidarios con las nuevas corrientes epistemológicas de la geografía académica ligadas a diferentes dimensiones tales como el ambiente, la tecnología como la teledetección y los sistemas informáticos geográficos, y el feminismo. De este modo, logró profundizarse la mirada social y crítica de la geografía escolar. Con la incorporación de nuevos paradigmas se amplían los contenidos y problemáticas a enseñar, corriendo el objeto de estudio de la tradicional geografía descriptiva hacia una geografía renovada donde los contenidos a enseñar se enfocan en la multicausalidad, la multiperspectiva, las distintas escalas de análisis y la problematización de los temas a enseñar. Actualmente, se utilizan como conceptos centrales de la geografía el espacio, el territorio y el lugar. El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires señala como conceptos estructurantes de la geografía “naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales que conforman dimensiones analíticas, siempre existentes en cualquier ambiente y sociedad del pasado/presente/futuro (2007, p 107).

Sin embargo, en nuestra investigación partimos del supuesto de que más allá de las transformaciones epistemológicas de la geografía, en su traducción como disciplina escolar todavía permanecen visiones naturalizantes, a las que Villa y Zenobi (2004) denominan “tradiciones disciplinares”. Tradiciones que impregnan el imaginario geográfico e inciden en las decisiones pedagógicas que se toman sobre la enseñanza de la geografía en la escuela. En este sentido, la hipótesis principal de nuestra investigación sostiene que las representaciones docentes sobre el conflicto en el territorio, condicionadas por prejuicios, preconcepciones y experiencias personales, mediatizan las estrategias de enseñanza.

La hipótesis que guía nuestra investigación sostiene que las representaciones de los docentes sobre conflictos territoriales en el aula son condicionadas por prejuicios, preconcepciones, ideología y experiencias personales que mediatizan las estrategias de enseñanza.

Marco Conceptual

Tomamos conceptos teóricos que nos permiten indagar la enseñanza de la geografía escolar abordamos el concepto de representaciones sociales acuñado por Moscovici (1979. p. 18).

“la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

La teoría de las Representaciones Sociales orienta la construcción de la realidad social de un grupo. Por tanto, adentrarnos al concepto permite conocer cómo se conocen ciertos grupos sociales. Jodelet (1986), las define como modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que Ursua agrega “Las representaciones implican mecanismos de analogía respecto al objeto según la focalización y el punto de vista de los individuos, así como la posición del grupo al cual estos pertenecen. En sí, “toda representación es un sesgo de cada sujeto.” (Ursúa, 1987: 349). Las Representaciones Sociales tienen fines prácticos, ya que orientan la acción de los miembros de un determinado colectivo, prescribiendo comportamientos y condicionando adhesiones, toda vez que permitirían soportar la identidad de los mismos. De este modo, el contenido de las representaciones que los individuos poseen depende de los grupos y las relaciones sociales en que estos participan (Doise, 1991), no existiendo una representación homogénea para todas las personas, sino derivándose representaciones diferenciadas para los diversos contextos sociales, económicos y culturales existentes.

Las Representaciones Sociales son una construcción en torno a determinados aspectos del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Dicha representación permite captar las estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de la vida cotidiana (Sirvent, 2006). En definitiva, las representaciones constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen principios interpretativos y orientadores de las prácticas.

En la historia del pensamiento geográfico ha habido múltiples maneras de concebir los conflictos. En la mayor parte de sus corrientes, es abordado como un problema implícito o superficial con una perspectiva ahistórica y asocial (Peña, 2008) Desde la geografía política o en la geopolítica, es abordado desde la perspectiva de la territorialidad de las relaciones de poder entre Estados Nacionales y entre fuerzas políticas al interior de la sociedad civil.

La geografía crítica o radical ha abordado los conflictos sociales como fuerza productora y estructurante básica de la espacialidad social en el capitalismo. (Espinoza Hernández, 2015 p. 2) Entre sus exponentes, Lefebvre (1973) concibió al conflicto como luchas y contradicciones, necesariamente imbricado con el proceso de producción social del espacio social. Por otro lado, Harvey (2003) sostuvo que el conflicto es reflejo de la tensión básica entre capital y trabajo. Santos (1996) se ocupó de reflexionar los procesos de resistencia del lugar frente

a las embestidas del mercado universal, es decir, del espacio acendrado por el capitalismo y estructurado como sistema de objetos y acciones (Espinoza Hernández, 2015).

En este trabajo, consideramos que el conflicto en el territorio debe reunir ciertas características para ser socialmente relevante y tener fines pedagógicos. Entre las cuales podemos mencionar: una disputa de intereses económicos, sociales, culturales, ambientales, valores etc. entre dos grupos o más, no tomaremos el concepto de clase, ya que el conflicto puede darse entre miembros de una misma clase.

En nuestra investigación tomaremos el concepto de actores sociales para identificar a los distintos grupos sociales, entendido este como aquel sector influyente, no por el capital económico, sino por su poder de decisión. Se les identifica en grupos, instituciones, empresas incluso Estados. De esta manera, nos distanciamos de postulados clásicos marxistas que toman el concepto de clases sociales. Consideramos que cada clase social no es homogénea y en un conflicto puede haber distintas posturas dentro de una misma clase. El concepto de actores sociales nos permite analizar el conflicto hacia el interior de cada clase social.

Consideramos que el conflicto debe localizarse en territorio dado, pudiendo ser local, regional, global etc. Asimismo, el conflicto puede ser explosivo y profundizar la situación inicial o ampliarse escalando a otros territorios y actores sociales. Por esta razón, consideramos que el conflicto posee como característica la interrelación, de manera que las acciones y las decisiones de cada grupo afecten al resto.

El contexto histórico es otra de las características a considerar. Las sociedades van cambiando y lo que para un contexto histórico puede ser un conflicto, en otro momento no. Por último, consideramos que todo conflicto posee un proceso, es decir, una dinámica en el cual se va desarrollando desde su inicio hasta su disolución o permanencia. El inicio del conflicto es considerado desde la perspectiva de la multicausalidad, comprendemos de esta manera que el conflicto tiene distintos fundamentos. No hay una única causa que produzca el efecto en cuestión, sino que se llega a esa consecuencia por la acción de diversos factores.

En el proceso por el cual se desarrolla el conflicto, como mencionamos anteriormente, el mismo se puede profundizar, intensificar, extender y escalar. Asimismo, podemos encontrar momentos de negociación por un tercer actor social, por lo general el Estado o algunas de sus instituciones. El conflicto puede entrar en un proceso de latencia y volver a resurgir en algún otro momento o contexto histórico. No todo conflicto es resuelto, pudiendo permanecer en latencia por varios años o disolverse.

Por último, los conflictos en el territorio en los cuales nos enfocaremos están sujetos a ser significativos pedagógicamente. Por lo cual los mismos, deben ser relevantes para la geografía escolar teniendo una relación con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. La autora Fernández Caso (2011) nos aporta otros criterios a tener en cuenta como: de significatividad epistemológica de los saberes escolares, de relevancia social y de significatividad psicológica de los saberes escolares.

En cuanto al concepto *territorio* el enfoque relacional toma el concepto de territorialidad acuñada por Howard en 1920 asociado hacia lo biológico. Fue Sack al plantear el concepto, en el contexto de la geografía humanista, para comprender ciertos patrones espaciales de comportamiento quien dio un salto cualitativo al concepto. El territorio nace de las estrategias para controlar áreas, necesarias para la vida social, es decir, una acción consciente orientada a controlar e incidir sobre las acciones de otros, tanto en lo que respecta a las

posibilidades de localización (fijos) cuanto a las de circulación (flujos) (Benedetti, 2011 p. 49) La territorialidad se define como “estrategia de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar personas, fenómenos y sus relaciones, a través de la delimitación y ejerciendo control sobre un área geográfica. Esta área puede ser denominada territorio” (Sack, 1986 p. 17). De esta manera, la territorialidad no es una facultad exclusiva de los Estados Nacionales.

El territorio según la geografía regional que parte de una renovación epistemológica de la década del ochenta. El concepto de región y el de territorio, en esta propuesta, se confunden y tienen una función equivalente. La región asume una función similar a la que en otras propuestas recibe el territorio, en el sentido de remitir a un espacio acotado, controlado material o simbólicamente por un determinado sujeto. (Benedetti, 2009). Hasta aquí los enfoques mencionados recuperan al territorio como un concepto o una referencia otorgándole a dicha noción una dimensión analítica, sea cual sea el encuadre epistemológico.

El territorio desde el enfoque del desarrollo parte de un consenso general de distintos organismos internacionales o nacionales ocupados de diseñar políticas de desarrollo, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). No se puede hablar de un cuerpo teórico consistente, sino de un cúmulo de nociones instrumentales, donde no son formuladas por profesionales formados en el ámbito académico.

En cuanto al concepto *estrategias de enseñanza* partimos de la premisa que las representaciones de los docentes sobre el conflicto en el territorio mediatizan las decisiones pedagógicas en relación con las estrategias de enseñanza. A partir de allí, definimos el término distanciado de la concepción de estrategia de enseñanza como técnicas o metodología de forma mecánica. Dansereaus (1985) las define como la secuencia integrada de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Lawrence Stenhouse (2005) vincula el término estrategia de enseñanza al de métodos de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje basándose en principios, y conceder más importancia al juicio del profesor (Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2005). Las estrategias de enseñanza son también consideradas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por esta razón el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse apropiadamente. (Frida y Hernández, 1999). En el presente proyecto adherimos a la definición de Anijovich y Mora 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, 2021 p.23). Algunas estrategias que podemos mencionar son: lluvia de ideas, cuestionarios, guía de estudio, análisis de imágenes o esquemas gráficos, debates, discusiones dirigidas, role playing, taller, resolución de ejercicios o situaciones problemáticas, el abordaje de problemas y proyectos, aprendizaje cooperativo, problematización de contenidos etc. En el campo de la geografía existen estrategias propias de la disciplina como: el estudio de caso, el análisis de imágenes satelitales, confección y lectura de mapas.

Estos conceptos forman parte de las dimensiones de nuestro trabajo y se tomaran algunos de ellos para analizar las *planificaciones docentes anuales*.

Primeros datos

En esta primera etapa del trabajo de campo se analizaron las *planificaciones anuales* de tres docentes del espacio curricular geografía del nivel secundario. El docente A presentó la planificación del 3 año. El docente B presentó la planificación del 3 y 5 año y el docente C con las de 2 y 5 año. Para el análisis consideramos como dimensiones: el territorio, el conflicto, actores sociales, estrategias docentes y el diseño curricular correspondiente.

En cuanto a la primera dimensión el *territorio* observamos que el mismo parte de un recorte de escala propuesto por el *diseño curricular*. El docente A trabajó en el territorio argentino al igual que el docente B. Mientras que el docente C se enfocó en América Latina y el territorio argentino. Las escalas utilizadas en las planificaciones docentes parten de la propuesta del diseño curricular.

En cuanto a la dimensión *conflicto*, el docente A presenta una planificación con una visión del concepto ligado al aspecto político-estatal principalmente y luego económico. Proponiendo un aspecto tradicional sin un abordaje en profundidad. El docente B para el mismo año que el docente A presenta una planificación con una visión del *conflicto* similar al docente A ligada a lo político. Sin embargo, agrega el ambiente como otro aspecto al conflicto. Asimismo, este docente, para el 5 año de la educación secundaria plantea una concepción política y económica. Por último, el docente C presenta al *conflicto* con una mayor complejidad conceptual trabajando con aspectos políticos, ambientales, sociales y económicos. Menciona como contenidos problemáticos de soberanía entre países latinoamericanos, trabaja con el concepto de poder, fábricas recuperadas, deuda externa, incluyendo la teoría de las desigualdades.

En cuanto a los *actores sociales*, el docente A tomó al Estado y distintos organismos internacionales como actores principales. Sin embargo, aparecen en menor medida movimientos sociales y empresas. El docente B no presenta como actores al Estado y las empresas en la planificación del 3 año. En cuanto a la planificación para el 5 año no se expresan actores sociales de manera clara. Por último el docente C, en la planificación para el 2 año menciona al Estado, empresas, movimientos sociales y trabajadores. En cuanto a la planificación del 5 año el docente menciona los mismos actores sociales agregando empresas agrarias y campesinos.

Para la dimensión estrategias de enseñanza el docente A presenta estudios de caso como: Tandil, Selva Misionera, Acuífero Guaraní, Movimientos sociales piqueteros. Los mismos son expresados sin problematizar. El docente B no menciona ninguna *estrategia de enseñanza*. En cuanto al docente C, expresa como estrategia el estudio de caso y el uso de mapas. Menciona por ejemplo el avance sojero en el Amazonas donde se expresa una problematización y el movimiento zapatista sin mayor profundización.

Por último, en cuanto a la dimensión del *diseño curricular* para el 3 año de la educación secundaria se propone.

(...) el abordaje propuesto para este año conserva, como para otros del ciclo, una perspectiva anclada en la Geografía Social, reconociendo en ella el lugar de la política, la economía, el ambiente y la cultura como dimensiones

interdependientes en la conformación del espacio. Y ello en virtud de que todo espacio es a la vez:

- político, objeto y sujeto de relaciones de poder;
- económico, en consideración a las relaciones de producción que lo estructuran y él mismo contribuye a estructurar;
- ambiental, dado que es una confluencia de elementos construidos y físico-naturales;
- cultural, en el sentido de que es significado, vivido y representado en acuerdo con valores y costumbres que también contribuyen a crearlo y recrearlo, por ejemplo, por medio de la imaginación geográfica. (2008 pag.125)

En este sentido, observamos que el docente A y B que planifican para el tercer año no abordan todos los aspectos propuestos por el *diseño curricular*. Si bien el diseño toma al Estado como un actor social menciona otros que no son abordados por los docentes como trabajadores, agricultores etc. En cuanto a las estrategias de enseñanza el diseño menciona una gran variedad y brinda ejemplo que en su mayor parte no son tomados por ambos docentes.

En relación al docente C y la planificación para el 2 año el *diseño curricular* propone:

Concebir el espacio y el espacio latinoamericano como político, económico y cultural a la vez que histórico y relacional está en la base de estas consideraciones para la enseñanza del 2° año de la SB (2007 pág. 111)

Se observa en el docente C un abordaje del conflicto mas complejo y vinculado a la propuesta del diseño coincidentemente con una diversidad de actores sociales. En cuanto a las estrategias de enseñanza, son escasas en relación a las mencionadas por el diseño.

Para el 5 año el *diseño curricular* .

(...) concibe al espacio geográfico como el producto y el medio de la política, en tanto es objeto y sujeto de relaciones de poder; de la economía, desde el momento en que la misma refiere a las relaciones de producción que estructuran el espacio, y de la cultura, al considerarse que el mismo espacio es significado, vivido y representado por diferentes sujetos sociales según las percepciones, valores y costumbres generadas en la interacción social. (2011 pág. 11)

El docente B no presenta en su planificación la visión integral del conflicto que propone el diseño. Sin embargo, el docente C posee una mayor congruencia con el diseño. En cuanto a las estrategias el docente B no menciona ninguna y el docente C menciona solo dos que aparecen en el diseño.

Conclusión

En la presente ponencia nos propusimos abordar uno de los objetivos específicos propuestos: Identificar y caracterizar las representaciones docentes sobre la noción conflictos en el territorio y su relación con: a) su postura epistemológica; b) los conceptos estructurantes que organizan sus prácticas de enseñanza; c) sus saberes de referencia. d) estrategias de enseñanza, particularmente los conceptos estructurantes y las estrategias de enseñanza.

Los primeros datos obtenidos a partir del análisis de las planificaciones de tres docentes que dictan el espacio curricular geografía en diferentes cursos del nivel secundarios nos permiten arribar a algunas conclusiones.

Observamos que las planificaciones cumplen con los contenidos que plantea al diseño. La diferencia la encontramos en el abordaje de los mismo, la problematización o su ausencia y una noción conflicto desde un solo aspecto, por lo general político coincidiendo con la concepción tradicional. En cuanto, a las estrategias de enseñanza se observan un abordaje escaso en la planificación. Este dato deberá ser analizado junto con el libro de temas, carpeta de estudiantes y observación de clase.

Consideramos que las concepciones, ideas, saberes, preconcepciones etc. que poseen los docentes mediatizan la lectura y aplicación del diseño. De esta manera, el diseño curricular no se aplica directamente en las aulas. Hay una mediación docente que realiza una selección de contenidos y estrategias. Esta primera conclusión, nos acerca a nuestra hipótesis "Partimos de la idea de que el conflicto en el territorio en la práctica de los docentes, no posee la mirada pedagógica-disciplinar propuesta por el diseño. De esta manera, nuestra hipótesis sostiene que las representaciones de los docentes sobre conflictos territoriales en el aula son condicionadas por prejuicios, preconcepciones, ideología y experiencias personales que mediatizan las estrategias de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B y Alderoqui, S** (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Paidós
- 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, 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: <http://ppct.caiyct.gov.ar/kimun>
- 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:**
file:///C:/Users/vanes/Downloads/ecob,+AGUC8989110011A.PDF.pdf

- Banchs, M.** (1984). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En: Bernardo Jiménez (compilador) Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica. EDUC
- 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>
- Benedetti, A.** (2003). Territorio Nacional de Los Andes: entre el éxito diplomático y el fracaso económico, en **Benedetti, Alejandro** (comp.) Puna de Atacama. Sociedad, economía y frontera. Córdoba, Alción Editora, pp. 53-80
- , **A** (2009). TERRITORIO, concepto clave de la geografía contemporánea”, Revista 12(ntes) DIGITAL para el día a día. Recuperado de <<http://www.12ntes.com/wp-content/uploads/12ntes-digital-4.pdf>>; pp. 5-8.
- , **A.** (2011). Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía. coordinado por Souto Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. (Libros de Cátedra)
- Berruecos, L** (2009). Max Gluckman, las teorías antropológicas sobre el conflicto y la escuela de Manchester. El Cotidiano, núm. 153. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515314.pdf>
- Borgucci, E** (2005) Las representaciones sociales y el realismo. Revista de Ciencias Humanas y Sociales v.21 n.47 Maracaibo. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200009
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F.** (2005). Representaciones sociales y análisis de datos.
- Cadenas Vargas, E** (1993) La teoría del conflicto: esbozo de síntesis. Revista convergencia. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. UAEM. Recuperado de: file:///C:/Users/Vanesa/Downloads/10438-13-37285-1-10-20180517.pdf
- Cordero, S. y Svarzamn, J.** (2018). Hacer geografía en las instituciones educativas: reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Noveduc
- 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
- Espinosa Hernández, R** (2015) Aproximaciones para una geografía crítica del conflicto: Henri Lefebvre y la producción del espacio. Posgrado en Geografía-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Teoriaymetodo/Pensamientogeografico/05.pdf>
- 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=>.

- 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>
- Harvey, D.** (2012). Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la resolución urbana. Edición Akal
- Hollman, V** (2007) Imágenes y visualidades de la cuestión ambiental en la geografía escolar argentina. Recuperado de: <https://iesbolivar-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/hollman.pdf>
- Jodelet, D.** (1986) "La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici, S. "Psicología Social II" Ediciones Paidós
- (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en D. Jodelet y A.
- Guerrero, Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, México, Facultad de Psicología-UNAM,**
- Insaurralde, M** (coord.). (2016). Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc.
- Lefebvre, H** (1973). De lo rural a lo urbano.
- Materán, A** (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa Geoenseñanza, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre pp. 243-248. Universidad de los Andes San Cristobal, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Mattarollo, L** (2021) La teoría del conflicto social de John Dewey. Revista Tópicos de filosofía de Santa Fe. Publicación continua n°45. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223702/CONICET_Digital_Nro.ac83c094-c86c-48ce-8900-e537d7951e7f_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Méndez, R.** (2008). Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza. Revista Huellas n° 12. Recuperado de: file:///C:/Users/vanes/Downloads/MENDEZ-R-TRAYECTORIAS-DE-LA-GEOGRAFIA-PARA-SU-ENSEÑANZA.pdf
- Monteleone, A** (2008) Tesis de Licenciatura. El abordaje del territorio en el aula: una aproximación al aprendizaje
- MOSCOVICI, S** (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, S y Hewstone M** (1986). "De la ciencia al sentido común" en S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Desde la investigación acción. Universidad Nacional de San Martín
- Moraes, A** (2006). Pequeña historia crítica. GEOUNTREF-EDUNTREF. Recuperado de: https://www.academia.edu/10164895/1563057194_Moraes_Geografia_peque%C3%B1a_historia_critica
- 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 n° 13 (2009) Geografía y cambios curriculares (pp. 239-247) Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/2692/n13a10aportes.pdf?sequence=1>
- Lacolla, L.** (2005) Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3. Recuperado de: // revista.iered.org
- Llancavil, D.** (2015). Uso de metodología indagatoria para la enseñanza del espacio geográfico. Revista Giramundo, 2, 39-49.
- (2015). Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico. Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 81,15-21.

- (2018). Trabajo de campo: producción y significancia de conocimiento geográfico. Perspectiva Educacional, 57(2), 143-162.
- Olcina Cantos, J.** (1996). La geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la geografía. N° 16 pp 93-114 Instituto Interuniversitario de Geografía Alicante. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/176/17654245007.pdf>
- Peña Reyes, L** (2008) Reflexiones sobre las concepciones de conflictos en la geografía humana. Cuadernos de Geografía. Revista. N° 17
- Vergara Quintero, M** (2008) La naturaleza de las representaciones sociales. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv vol.6 no.1 Manizales Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2008000100003&script=sci_arttext
- Ruiz Restrepo, J** (2008) Elementos para una teoría del conflicto. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas . CEO centro de estudios de opinión. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2336/1/RuizJaime_2005_ElementosTeoriaConflicto.pdf
- 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>
- Santos, M.** (1990). Por una geografía nueva. España-Calp
- Southwell, M. y Boulán, N.** (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): Curriculum, 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
- Torres, E** (2015) Conflicto Social: Orientaciones Colectivas y Políticas. Dike. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Puebla. Año 9, N° 17 <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/dike/article/viewFile/32307/29302#:~:text=Para%20Weber%2C%20el%20conflicto%20social,a%20guiar%20fines%20y%20medios.>
- 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>
- Valcarcel Ortega, J** (2000). Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía. Editorial Ariel S.A Barcelona
- Weber, M.** (1982). Escritos políticos. (tomo I) Folios Ediciones
- Wilian M. Peralta.** (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. Revista Vinculando. Recuperado de: <https://vinculando.org/educacion/rol-del-docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html>

Documentación Oficial Consultada

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.**(1999) Tomo I.Tomo II del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado
- Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2006): 1º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/educacion_secundaria_1deg_ano.pdf

- Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2007): 2º año
ESB /coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo – 2a ed. – La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/educacion_secundaria_2deg_ano.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2008): 3º año
ESB /coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo – 2a ed. – La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/educacion_secundaria_3deg_ano.pdf
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2010): Marco General para el Ciclo Superior coordinado por Claudia Bracchi. –1a ed.- La Plata. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Marco%20general.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires** (2019) Marco Curricular Referencial. –1a ed. – La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Marco%20curricular.pdf>

La articulación entre el nivel primario y secundario en el área de Ciencias Naturales: una deuda con la formación científica de los y las estudiantes

Laura Granda

✉ laura.granda@unahur.edu.ar

Introducción

Las Ciencias Naturales (CN) son objeto de estudio en el nivel primario y en el primer año del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, como área y materia respectivamente. Están incorporadas en Diseños Curriculares (DC) que orientan la selección de contenidos por años e incluso presentan sugerencias para su enseñanza. Ambos casos se centran en una mirada de la didáctica de las CN con un enfoque que busca la construcción de los conocimientos y la indagación para favorecer el desarrollo de las competencias científicas. En este sentido se plantean estrategias como, por ejemplo, describir y explicar fenómenos utilizando teorías y observaciones personales, elaborar indagaciones que comprendan ideas científicas, utilizar un lenguaje científico simple y trabajar desde problemas cotidianos que permitan entender la ciencia como un proceso para el desarrollo de la comprensión de problemas. Por lo tanto, para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es importante destacar que hay coherencia pedagógico-didáctica entre ambos DC –el DC de Educación Primaria (2018) y el DC de Educación Secundaria (2006)– desde los aspectos mencionados.

Es corresponsabilidad de docentes y directivos de ambos niveles definir lo que denominamos *aspectos centrales del proceso de articulación*, es decir, la construcción de las continuidades pedagógicas y didácticas que permitirán que la experiencia escolar de los/as estudiantes se afiance sobre ellas, poniendo el foco en la centralidad de la enseñanza: “construcción de ámbitos de reflexión común que posibiliten un pensamiento situado en las escuelas, donde se reconozcan sus tramas y sus tensiones, a las y los sujetos que las habitan y los modos en que se construyen los procesos de transmisión”¹. Se trata, de algún modo, de volver a sostener la necesidad de reanimar la potencia de la escuela como institución fundamental para la justicia social, identificando sus tensiones y las subjetividades que habitan en ella, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario. Esto permitiría sostener, a la vez, los cambios que el propio pasaje conlleva (Creolani *et al.*, 2011).

Desde nuestro rol como docente de Institutos de Formación Docente de nivel primario y secundario en el área de práctica docente, hemos podido vislumbrar que la propuesta de los DC en el área de CN de ambos niveles presenta una cierta distancia respecto de los modelos didácticos que utilizan los/as docentes en las aulas. Por lo tanto, esto podría provocar discontinuidades en la enseñanza de las CN –desde el enfoque pensado para esta investigación– ya

1 La centralidad de la enseñanza. Anexo 1. DGCYE 2023 <https://normas.gba.gob.ar/anexos/descargar/30PaE9xP.pdf>

que los DC buscan una espiralización y progresión de los contenidos partiendo de bloques en Educación Primaria y ejes en Educación Secundaria. Desde esa perspectiva, las trayectorias escolares de los/as estudiantes requieren un proceso de aprendizaje continuo entre los niveles, una articulación de los contenidos y una línea de modelos didácticos de CN que presente continuidad y coherencia entre sí. Esto favorecería una enseñanza de las ciencias acorde con las actualizaciones didácticas del área. En este sentido, podríamos sumar otros elementos relacionados con la organización institucional, el acompañamiento pedagógico del equipo de conducción, la formación inicial y continua docente, la heterogeneidad en las aulas y el tiempo como recurso para la enseñanza, entre algunos de los factores de discontinuidad que podrían verse reflejados en los resultados de las evaluaciones estandarizadas sobre competencias científicas, cuyos resultados no son favorables en CN.

Nuestra tesis se propone abordar el estudio de las prácticas áulicas de los/as docentes del último año del nivel primario y del primer año del nivel secundario en el área de CN de escuelas públicas de la Región VII de la provincia de Buenos Aires, para reconocer y analizar qué elementos de continuidad o discontinuidad del enfoque didáctico y epistemológico de la enseñanza de las CN se presentan en la articulación entre ambos niveles educativos. Asimismo, nos proponemos examinar aspectos institucionales, tales como los modos en que los equipos de conducción acompañan y organizan este proceso.

Se decidió realizar esta investigación sobre la articulación de la enseñanza en las CN debido a que ambos niveles educativos son obligatorios y presentan en su currículo, la misma materia. En el nivel secundario, la enseñanza de las CN es obligatoria desde el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)². Sin embargo, a partir de esta decisión no se acompañaron o reforzaron en la provincia de Buenos Aires –al menos en la última década– de manera igualitaria, con orientaciones didácticas o material de trabajo, las diferentes áreas de conocimiento. Se registró un mayor acompañamiento de los y las estudiantes en la transición entre niveles en la enseñanza del área de Matemática y de Prácticas del Lenguaje. Esta vacancia en los lineamientos de trabajo nos llevó a revisar qué investigaciones se realizaban con respecto a la transición en la enseñanza de las CN entre el nivel primario y el nivel secundario y, a priori, se halló un reducido número de investigaciones. Por eso se decidió buscar qué elementos de continuidad y uso de modelos didácticos acordes con la mirada de ciencia escolar como proceso se encuentran en las escuelas de ambos niveles. En ese sentido, nos preguntamos sobre las posibles dificultades que podrían aparecer en la articulación debido al insuficiente desarrollo de las competencias científicas en las aulas.

Como se planteó en párrafos anteriores, la enseñanza de competencias científicas es trascendental para la obtención de herramientas para la resolución de problemas. Estas competencias científicas son para Quintanilla (2006):

Como una habilidad para lograr adecuadamente una tarea con ciertas finalidades, conocimientos, habilidades y motivaciones que son requisitos

2 La Ley Federal de Educación (N°24.195/93) amplió la educación obligatoria a nivel nacional hasta los 15 años de edad, al incorporar hasta el segundo año de la anterior escuela media. De esta manera la escolarización obligatoria incluía un año de nivel inicial y 9 años de Educación General Básica (EGB). La ley de Educación Nacional (N°26.206/06) promulgó la obligatoriedad del nivel medio completo, llegando a 13 años de escolarización obligatoria.

para una acción eficaz en el aula en un determinado contexto que puede ser distinto a una habilidad, a una motivación o a un prerrequisito en otro contexto y el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación (citado en Coronado Borja y Arteta Vargas, 2015:135).

Entonces, teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí, y entendiendo que la enseñanza de las CN requiere del conocimiento de estas competencias científicas por parte de los/as docentes de ambos niveles, se plantean algunas preguntas que buscan encontrar respuestas que nos aproximen a este conocimiento y que serán parte de los objetivos de nuestra investigación: ¿qué enfoques didácticos de las CN son los utilizados en la práctica docente de ambos niveles?, ¿en qué difieren?, ¿qué enfoque epistemológico se pone en juego al diseñar las actividades de CN en ambos niveles?, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos?, ¿cómo se relacionan los contenidos puestos en práctica por los/as docentes y los del DC de cada nivel?, ¿qué rol perciben los/as docentes sobre el equipo de conducción en su gestión para la articulación y la organización institucional entre niveles? y ¿cuál es la percepción del equipo de conducción sobre esta tarea?

Este trabajo 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 CN. Para abordarlo se exploraron las prácticas de enseñanza en diferentes Escuelas Primarias de la provincia de Buenos Aires del área del conurbano y en Escuelas Secundarias que articulen con estas. Se focalizó en el primer año de la secundaria, el cual se vincula directamente con sexto año de la Escuela Primaria. Dicha exploración se basa en una investigación cualitativa que busca “especificar propiedades y características de los procesos investigados o de cualquier otro fenómeno que se someta a análisis, siendo útiles para mostrar las dimensiones de sucesos, una comunidad, un contexto o situación particular” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, citado en Borrero Arizaga y Rassetto, 2023: 36). Por lo tanto, desde una metodología cualitativa, se utilizan instrumentos de recolección de datos orientados a indagar las concepciones docentes del modelo de enseñanza presentado por el DC y el enfoque epistemológico de las ciencias en las propuestas que estos realizan en el aula, es decir, el grado de continuidad de los contenidos, el tiempo disponible en el aula para la enseñanza y otros recursos que se utilizan para dicho proceso. Se utilizará, como señala Alonso y Benito (1998), “la entrevista en profundidad que es especialmente aplicable cuando se busca reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, analizar las relaciones entre el contenido psicológico personal y la conducta social” (p.3) a docentes y al equipo de conducción, para reconocer, como se mencionó, qué concepción de enseñanza de las CN poseen, cuáles utilizan en la práctica áulica y cómo acompaña el equipo de conducción dicha tarea en el recorrido de la articulación de la enseñanza entre el nivel primario y secundario.

Antecedentes y Fundamentos teóricos

Para la revisión de antecedentes, nos centramos en entender distintas aristas del problema de articulación entre el nivel primario y el secundario. Por un lado, se consideraron 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 qué abordajes metodológicos lo hicieron. Por otro lado, examinar 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 CN, 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.

Dividimos estos antecedentes en el relevamiento de distintas regiones como Europa y EEUU, así como también Latinoamérica y luego nos enfocamos en la Argentina. En relación a este último punto planteado, Poggi *et al.* (1997), sostienen 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, ya que hay temas que se consideran 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 (Nobile, 2007: 308). Por otro lado, se buscó relevar cómo se articula en el área de Matemática y reconocer si existen diferencias con el área de CN, ya que a la primera se le otorga un mayor estatus como ocurre con Prácticas del Lenguaje en la articulación.

En cuanto a las CN en nuestro país consideramos que el problema de la enseñanza de esta merece atención debido a evidencias que muestran la necesidad de pensar estrategias didácticas integrales, como profundizar en la continuidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, para mejorar el desempeño de estos 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 CN con respecto a la evaluación del 2013, solo un poco más del 60 % de los estudiantes poseen un desempeño avanzado o satisfactorio. Asimismo 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 también muestran signos de una leve mejora estadísticamente significativa en CN 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.

Por otro lado, los últimos resultados publicados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) antes de la pandemia, muestran que Argentina presenta un resultado promedio inferior a la media regional en el área. En los resultados se muestra que en Ciencias 6° año el 14.1 % de los/as 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. Por otro lado, al comparar los resultados en Ciencias 6° 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. En este sentido, el país 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 6° año, en que el promedio de Argentina está 20 puntos por debajo del promedio regional.

Para este proyecto de tesis el marco conceptual lo abordaremos desde un enfoque epistemológico y desde un modelo de enseñanza que abreviará en el trabajo que ofrecen distintos autores para definir qué entendemos por la continuidad en la enseñanza. Por tal motivo, 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 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. En este sentido, esta conceptualización mencionada se desarrolla desde un currículum integrado transdisciplinar, problematizador, con continuidad horizontal y vertical, pero sobre todo vertical para la enseñanza de las CN. 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 cognitivistas, en donde este último propone 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 habitat 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 CN. Asimismo, 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. En este sentido, 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 y las docentes de educación primaria, como la formación de profesores para el área de CN.

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.

Por otro lado, es importante describir los aspectos relacionados a la enseñanza tradicional y las nuevas tendencias educativas. En este sentido, desde la diferenciación de estas características se podrá entender que mirada de ciencia escolar se puede observar en cada uno de los niveles y si existe continuidad de estos. Por último se establece cuál es la relación entre los modelos didácticos y la ciencia escolar en el nivel primario y secundario.

En este sentido y por lo descripto anteriormente presentamos para la investigación una preocupación sobre el reconocimiento o no de los docentes e instituciones, de 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 CN. Viéndose por ejemplo, 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.

Por tal motivo, se decidió analizar cuatro dimensiones que permitan abordar la complejidad de la articulación entre niveles. Estas son: el enfoque epistemológico para las Ciencias Naturales, el Modelo de enseñanza utilizado, la Formación docente y la Organización institucional para la articulación en sexto año y en primer año de la escuela secundaria.

Análisis crítico del discurso pedagógico: Modelo de Enseñanza-Articulación en el nivel primario y secundario

En relación al análisis de esta dimensión pudimos relevar a través de las entrevistas que la totalidad de las docentes consultadas desconocen los temas que se enseñan en el nivel con el que se articula oficialmente, ya sea porque no fueron informadas o no se informaron. “El currículo tratará de pesar en los procesos de selección, organización” (Feldman, 2010:4). Cabe aclarar que en la entrevista se indagó acerca de los contenidos de sexto año del nivel primario y de primer año del nivel secundario ya que son con los que se articula directamente.

Con respecto al enfoque de enseñanza, las docentes de ambos niveles no manifiestan una reflexión clara sobre qué modelo de enseñanza de las CN ponen en juego en las clases. Lo mismo ocurre con las competencias científicas como parte del lineamiento que presentan ambos DC para la apropiación de los contenidos. Ahora bien, aunque algunas docentes mencionaron que realizan preguntas y experiencias en las clases, no explicitan cómo incorporan otras competencias científicas y, por lo tanto, no podemos reconocer si resultan ser las únicas que se proponen. En otras palabras, la articulación entre estos niveles –por lo descripto para estas escuelas– no contaría con un enfoque de enseñanza que tenga continuidad, al menos desde el modelo constructivista (así como está planteado en el marco teórico). Asimismo, en ambos niveles, la organización de la articulación en el área –si es que se propone– presenta dificultades en cuanto a la disposición del tiempo para realizarla. En consecuencia, la totalidad de las docentes considera que el número de encuentros no es el adecuado y que es importante presentar una continuidad para que sea apropiado. “yo siempre digo que la articulación lleva más tiempo del que se dedica”.

En relación con lo anterior, podemos decir que –tanto en el nivel primario como en el secundario– la secuenciación vertical de los contenidos para la articulación se ve opacada debido a que no se efectúa generalmente en el área de CN, “*no hay articulación de CN, si en Matemática*”. Por lo tanto, en estos casos, son las docentes las que realizan sus propias consideraciones para pensar en la articulación de dicha materia. En este sentido, la selección y programación de los contenidos para la articulación implica que las docentes revisen ciertos elementos que permitan abordarlos como, por ejemplo, tener en cuenta los saberes previos de los/as estudiantes en relación a los conocimientos, experiencias, desarrollo y su adecuación a los procesos de aprendizaje. En este contexto, Davini (2008) expresa que esto no implica que se entienda como una «banalización» del conocimiento o un descenso del nivel de enseñanza, sino a la integración de las formas de aprender de los/as estudiantes y sus conocimientos previos. Por último, la autora considera que es necesario pensar en el tiempo que se dedicará a la enseñanza de esos contenidos.

En relación con la articulación, buscamos identificar las competencias científicas que trabajan los/as estudiantes de la Escuela Primaria y cuáles se espera que adquieran para el primer año de la Escuela Secundaria, desde su descripción en el DC y los estándares propuestos por las evaluaciones. Desde esta perspectiva, se puede apreciar que las preguntas formuladas por las docentes les permiten a los/as estudiantes dar su opinión con respecto a un fenómeno desde la observación directa, donde es el/la docente quien explica para que ellos/as puedan comprender lo sucedido. Asimismo, la ciencia escolar –como se mencionó en el marco teórico– en realidad alienta a que sean los/as estudiantes los que puedan pensar la ciencia desde los diferentes modelos, además de que puedan desarrollarlos y ajustarlos a explicaciones de fenómenos de interés científico y con valor educativo (Fernandez-Marchesi y Rodríguez, 2024). En este sentido, para muchas de las docentes entrevistadas, la continuidad entre niveles se da solamente en el hecho de ir al laboratorio a reproducir una experiencia, sin negar que la práctica es fundamental en la enseñanza de las ciencias porque permite observar de manera directa los fenómenos naturales. Además, podemos ver que gran parte de las docentes presentan los contenidos de manera distinta en ambos niveles. Para muchas de las docentes de primaria, el uso del laboratorio resulta un desafío quizás por su falta de experticia, por lo que prefieren delegar la práctica en el/la docente de secundario. También sostienen que utilizan dicho espacio para estimular a los/as estudiantes. En cuanto a las docentes de secundaria, la experimentación resignifica la enseñanza porque puede mostrar un fenómeno a los/as estudiantes. En ambos casos, la experimentación no está pensada para responder a la representación que tiene la ciencia sobre la resolución de problemas por parte de los/as estudiantes: “*en primer año lo que más hago es trabajar en el laboratorio*”. En consecuencia, estas representaciones disímiles que poseen los/as docentes sobre la forma de apropiación de los modos de conocer de la ciencia y sus competencias científicas que tienen los/as estudiantes del nivel primario y secundario, se puede deber –entre otras cuestiones– al desconocimiento de la forma de trabajar del nivel en el que se articula, como así también de las características que tiene el DC y de las dificultades de los/as estudiantes para la apropiación de conceptos.

Finalmente, por algún motivo, los informes de las trayectorias que realizan las docentes de la escuela primaria no llegan directamente a las docentes del nivel secundario. Los motivos pueden deberse a la falta de comunicación entre niveles, ya sea porque no se facilitan

o porque no se los solicitan. Esto genera una complicación para las docentes del nivel secundario, quienes tienen que reconocer las características del grupo tanto desde los intereses personales y grupales, como desde los contenidos enseñados en el otro nivel. En este sentido, Terigi (2010) cuenta que –según la pedagoga Rossano Alejandra– en las transiciones escolares, particularmente la que va de la primaria a la secundaria, se produce una especie de “tierra de nadie” porque el Estado estaba presente en la vida de los sujetos cuando estaban en la escuela primaria, pero al terminarla se produce un hueco donde “ya no es de la primaria y por tanto esta ya no lo sigue, todavía no es de la secundaria y por tanto ésta no lo busca, y vuelve a quedar en manos de la familia la responsabilidad de enviar a los chicos nuevamente a la escuela”. Además, la autora sostiene que en el sistema educativo argentino “no tenemos desarrollada una tradición de seguimiento al estudiante”(Terigi, 2010: 10).

En definitiva, el trabajo en el aula puede estar impregnado de subjetividades que se construyen desde el trabajo diario, desde la formación docente y desde el contexto en el esto ocurre. Por este motivo, resulta relevante comprender e identificar las representaciones y el rol que ejercen los/as docentes de ambos niveles en la enseñanza de las CN. Es importante comprender cómo fue y es su trayectoria en el área, como así también relevar las experiencias que atravesaron en su formación desde las capacitaciones en CN o desde su propia práctica.

Conclusiones

En relación al enfoque epistemológico para la enseñanza nos encontramos que al comparar un nivel escolar con el otro podemos señalar que el proceso de indagación es parte de la búsqueda de opiniones de los/as estudiantes en la mayoría de los casos. En cuanto al nivel secundario esta indagación se transforma en la búsqueda de saberes previos en la mayor parte de las docentes o en otras como parte de una resolución de actividades.

“Utilizo las preguntas para conocer qué saben del tema”

El uso de las competencias científicas para la comprensión de la ciencia como: hipotetizar, conceptualizar, diseñar un experimento permite a los/as estudiantes apropiarse los conceptos, sin embargo no todos los/as estudiantes en el nivel secundario –como en este caso que se describe lo logran– si este proceso no se repitió en la enseñanza de las CN a lo largo del nivel primario o si las herramientas que proporcionó el/la docente no eran adecuadas o suficientes para este:

“Algunos sí pueden entender al hacer las cosas en el laboratorio. Otros terminas de hacer la experiencia en el laboratorio y decís me entendieron. Después vuelvo al aula y te das cuenta que entendieron todo al revés. Algunos pueden generar relaciones y lo pueden conceptualizar, otros no”

En cuanto a la gestión sobre la articulación en el nivel primario en general resulta ser más simple para la generación de acuerdos hacia el interior del nivel, no así con los equipos de conducción del nivel secundario. En este último, no se evidencia el mismo consenso hacia el interior del nivel, ya que en la mayoría de los casos, son los directores los que seleccionan los

contenidos de ciertas áreas relacionados con la alfabetización o con el área de Matemática. Una vez seleccionadas las áreas, los contenidos son definidos en general por los/as docentes del nivel secundario para la articulación, quienes son los que realizan esas prácticas con los/as estudiantes del nivel primario.

“En esta escuela tenés que estar atrás de los directivos del nivel secundario para poder articular qué materias son las que van a estar involucradas en la articulación, donde por lo general siempre es Práctica de lenguaje y Matemática”

En esta etapa preliminar de análisis en donde hicimos referencia a algunos ejemplos de las dimensiones que tomamos para este trabajo, podemos decir que los DC de ambos niveles poseen coherencia entre estos, sin embargo el abordaje de los/as docentes de las competencias científicas dista entre un nivel y otro, así como sucede con el modelo de enseñanza que se observa en la práctica y el sugerido por el DC.

En cuanto al rol del equipo de conducción en relación a la articulación en ambos niveles se observa que la organización de la articulación requiere de muchas voluntades y decisiones por parte del equipo de conducción con respecto a quien toma la iniciativa de comenzar el proceso o en qué edificio se lleva a cabo. En la mayoría de los casos compartir el mismo edificio es una ventaja por una cuestión logística que favorece el movimiento de los/as estudiantes .

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E., & Benito, L. E. A.** (1998). La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa (Vol. 218). Editorial Fundamentos.
- Borrero Arizaga, C. L., & Rassetto, M. J.** (2023). Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales. Abordajes para la ESI. Nuevas Perspectivas. Revista De educación En Ciencias Naturales Y Tecnología, 2(4). Recuperado a partir de [//revistanuevasperspectivas.aduba.org.ar/ojs/index.php/nuevasperspectivas/article/view/37](http://revistanuevasperspectivas.aduba.org.ar/ojs/index.php/nuevasperspectivas/article/view/37)
- Bruner, J. S., & Acción, P.** (1984). Lenguaje. Madrid: Alianza.
- Cademartori, P. M., & Herrera, R.** (2012). Aportes para la articulación en matemática entre los niveles primario y secundario. In IV Reunión Pampeana de Educación Matemática (REPEM)(Santa Rosa, La Pampa, 22, 23 y 24 de agosto de 2012).
- Coronado Borja, M. E., & Arteta Vargas, J.** (2015). Competencias científicas que propician docentes de Ciencias naturales. Zona próxima, (23), 131-144.
- Creolani, M., Vitali, B., Cortés, M. I., en Teatro, T., Gomer, A., en Lengua, T. D., & Weimer, S.** (2011) Orientaciones para el Trabajo en Situación de Emergencia Sanitaria. Dirección de Educación Primaria de Gestión Privada
- Davini, M. C.** (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- 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 del Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires** (2006) Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

Feldman, D. (2010). Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Fernandez-Marchesi y Rodriguez (2024) «El diseño de actividades prácticas de laboratorio para promover las habilidades de investigación» Ciencias Naturales y desarrollo del pensamiento crítico [En Línea]. Ediciones Novedades Educativas. [consultado: 2024-09-08]. Disponible en: <https://digital.noveduc.com/reader/ne-398-ciencias-naturales-y-desarrollo-del-pensamiento-critico?location=3>

Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690236.pdf>

Nobile, M. (2007). Diez miradas sobre la escuela primaria. Propuesta Educativa, (27), 94-96.

Perkins, D. (1995). La Teoría Uno y más allá de la Teoría Uno. La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.

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.

Terigi, F. (2010). Conferencia Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Santa Rosa, La Pampa.

Vigotsky, L. (1964). Pensamiento y lenguaje. Trad. cast. Buenos Aires: Lautaro.

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el Ciclo Superior Orientado del Nivel Secundario en tiempos contemporáneos postpandémicos

Daiana R. Lanzillotta

 daianalanzillotta@gmail.com

Introducción

Quienes transitamos las aulas, y probablemente sin que nos diéramos cuenta, conocemos (¿normalizamos, naturalizamos?) la sensación generalizada que provoca la evaluación. Como profesora, he notado que –históricamente y desde la óptica de las y los estudiantes– la experiencia dominante ante la situación de evaluación se ha caracterizado en gran parte por ser abrumadora, provocar angustia, generar ansiedad e, incluso, temor a equivocarse. Pocas veces consideramos que desde un marco ético y político el acto de evaluar tiene consecuencias (que no son solo) pedagógicas, en las cuales las y los profesores tenemos un rol central. En esta línea, la ponencia parte de una investigación en curso (BDOC23 CIC-UNM) titulada “Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el Ciclo Superior Orientado de Escuelas Secundarias del partido de Moreno en los tiempos contemporáneos postpandémicos”, cuyo objeto de análisis son las prácticas de evaluación de los aprendizajes a partir de los instrumentos de evaluación y de devolución que diseñan y ofrecen las y los profesores a las y los estudiantes, infiriendo concepciones sobre la evaluación y enfoques de enseñanza a partir de esos dispositivos.

La relevancia por las prácticas de evaluación toma fuerza en un contexto actual de revisión y actualización del marco normativo y regulatorio sobre la evaluación en la provincia de Buenos Aires (PBA) que, con una política educativa concreta y desde un enfoque de evaluación formativa, irrumpe e interpela las lógicas y prácticas hegemónicas de evaluación. Es decir, hay una preocupación central por el rol que tiene la institución educativa y lo que sucede en el aula como espacios de reflexión teórico-epistemológica y política de las prácticas evaluativas cotidianas. En consonancia, en esta ponencia nos preguntamos por el lugar que ocupan los encuadres normativos y regulaciones de políticas públicas educativas en las acciones pedagógico-didácticas en las instituciones educativas a la luz de las transformaciones históricas y sociales contemporáneas que atraviesan las prácticas de evaluación en el nivel.

Situamos el análisis en el campo teórico de la didáctica general y, en particular, sobre el tema de evaluación de los aprendizajes (Camilloni *et al.*, 1997, 1998, 2007; Litwin, 1998, 2016; Anijovich, 2010, 2016; Capelletti, 2016; Álvarez Méndez, 2001; Gimeno Sacristán, 2013; entre otros). Para abordar el objeto de estudio, diferenciaremos el campo de la educación–epistemológicamente– en dos grandes áreas: a) el de las ciencias pedagógicas que involucra, a su vez, tres grandes campos: el del currículo (desde donde se produce la selección de la cultura), el de la didáctica (donde se concreta el proceso de organización y realización del acto de enseñanza) y el de la evaluación (que legitima y valida los aprendizajes); b) el de las ciencias o disciplinas complementarias de la educación (tales como: la filosofía de la educación, psicología

educacional, sociología de la educación, entre otras) (Cisterna Cabrera, 2005). Asimismo, reconocemos a la evaluación integrando el campo de la didáctica, definida como teoría acerca de las prácticas de enseñanza (Litwin, 1998).

En especial, recuperamos el concepto de evaluación formativa, en uso en la teoría evaluativa desde la década de 1970 (Cols, 2009), que adquiere hoy centralidad en el marco de la PBA, a partir de los avances normativos que se dieron en esa dirección desde la pandemia (Merodo y Arroyo, 2023). En los últimos tiempos, se produjo una profunda revisión del Régimen Académico de la Escuela Secundaria (Baquero *et al.*, 2009; Acosta, 2019), y dentro del mismo—en particular— su sistema de evaluación, acreditación y promoción. La situación de pandemia durante el periodo 2020–2021 generaron prácticas de enseñanza y normativas que colocaron en el centro de la escena educativa las prácticas de evaluación, acreditación y promoción alentando la revisión de las concepciones sobre la evaluación. En este sentido, en esta ponencia nos centraremos en el análisis de las regulaciones y normativas nacionales, del Consejo Federal de Educación y de PBA sobre la evaluación, la acreditación y promoción elaboradas a partir del año 2020¹, tomando como punto de apoyo la Ley de Educación Nacional y Ley provincial de Educación en PBA por considerarlas hitos fundantes de la obligatoriedad y derecho a la educación iniciando así un camino que busca garantizar las trayectorias educativas los y las estudiantes en el nivel secundario.

Para lograr dicho objetivo hemos estructurado el artículo en tres partes. En primer lugar, ahondamos en la noción de evaluación a partir de su origen, contexto histórico y su función educativa en el nivel secundario, estableciendo relaciones con los instrumentos/actividades de evaluación ya que “la forma” de evaluar son un reflejo de lo que consideramos que es valioso aprender. En segundo lugar, abordamos algunas conceptualizaciones que consideramos intencionalmente claves para analizar la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva ético-política que asume las prácticas de evaluación como práctica política con efectos sobre los/as otros/as, entablando diálogos con el marco regulatorio sobre evaluación. En la tercera sección, nos adentramos en el análisis de los encuadres normativos de políticas públicas educativas sobre evaluación, acreditación y promoción a partir de la pandemia en PBA, por su carácter normativo y su finalidad performativa. Por último, a modo de síntesis, retomamos las ideas principales expuestas y planteamos una reflexión que tiene carácter prospectivo.

Otra vez al principio: historizar el lugar de la evaluación

“Evaluar” es una de esas palabras que uno/a utiliza diariamente. En realidad, nos hacemos expertos en evaluar y ser evaluados en la medida en que —en nuestra vida cotidiana— nos enfrentamos permanentemente a la evaluación, a la valoración, pese a que, tal vez, no nos dábamos cuenta. No obstante, en este estudio utilizaremos la noción de “evaluar” en un sentido particular: desde su función educativa. De lo que se trata, en esta sección, es de darle densidad (entidad) al contexto sociohistórico en el que se enmarca la idea sobre la evaluación de los aprendizajes.

¹ A nivel nacional, el 20 de marzo de 2020 se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto de la pandemia mundial COVID 19.

Para empezar, la idea más difundida sobre la evaluación está directamente relacionada con el formato tradicional de organización escolar a partir del surgimiento de los Estados nacionales modernos. Para dar fuerza a esta idea, y como señala Gimeno Sacristán (1992), la evaluación –en lo que puede ser una primera manifestación histórica– se ha caracterizado por ser un instrumento de selección extraescolar al medir y traducir el rendimiento de los estudiantes a través de las calificaciones. En consonancia, evaluación, medición y calificación resultaron términos inseparables². Resulta llamativo que hasta hoy sigue siendo ésa una de las concepciones y funciones dominantes.

Durante el siglo XIX, en la Argentina, la organización de los establecimientos escolares y la implementación de los principios de igualdad y gratuidad formaban parte de las políticas públicas que estuvieron hegemonizadas por el conservadurismo liberal porteño y estaban centradas en la educación de los dirigentes (Puiggrós, 2003: 57)³. Las marcas del sistema educativo se caracterizaban por la transmisión, la uniformidad y la neutralidad política. En ese marco, la corriente pedagógica dominante fue el normalismo y la forma predilecta para “educar” y organizar las prácticas docentes estuvo basado en: el método –con un tipo de aprendizaje fuertemente memorístico y por repetición–, la planificación, la organización escolar, la evaluación y la disciplina (Óp. Cit., p.71). Así, el modelo político-pedagógico de la modernización se apoyó en categorías formadoras de (un tipo de) identidad escolar, bajo una matriz de selección por exclusión que se extendió a fines del siglo XIX y que se profundizó durante el siglo XX. Las escuelas, como instituciones formativas, tuvieron bajo su mandato homogeneizar y crear un sentimiento nacional a partir de la educación de los más jóvenes (Anijovich, 2016). Ese contexto permite develar la naturaleza que asumió la práctica de enseñanza y la modalidad de la evaluación a partir de un diagnóstico construido en la idea de “la responsabilidad individual” de las/os estudiantes respecto a sus procesos de aprendizajes.

Pero, cuando a lo largo del siglo XX se expandió el sistema educativo y en el siglo XXI se garantizó el derecho a la educación para todos y todas, el desafío que se presentaría sería el de proponer la misma educación a sujetos diversos. Siguiendo a Feeney y Feldman (2021), la región latinoamericana durante este último siglo si bien avanzó en una inclusión educativa, la misma fue “incompleta” ya que no logró garantizar el egreso en un porcentaje significativo ni aprendizajes compatibles con la igualdad de oportunidades educativas.

En este marco, la didáctica resulta fundamental en nuestro estudio para comprender lo que sucede en torno a la problemática de la evaluación. Inscribimos a la didáctica como disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, su relación con los aprendizajes y –como constitutiva de ambos procesos– la evaluación. Diferenciamos el enfoque de la evaluación tradicional –asociada a la evaluación

2 En referencia a nuestro territorio, el autor afirma que la pedagogía jesuítica impuso un modelo que se basó en la *demonstración permanente* [Itálica nuestro] de lo que se aprendía. De modo que, la universalización de la educación adoptó una práctica evaluativa basada en la competitividad, centrada en estimular y controlar al estudiante.

3 Puiggrós asevera que el interés principal de Bartolomé Mitre (1862-1868) era desarrollar una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada. De esta manera, aspiraba a formar un grupo instruido y capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la “barbarie” (p.57). Asimismo, buscaba desarrollar una educación en la que a las provincias les tocaba ocuparse de la educación primaria y a la Nación la general (hoy similar a la media/ secundaria) y la universitaria, dirigidas ambas a la minoría ilustrada. Posteriormente, a partir de 1880, el modelo educativo liberal encabezado por Julio A. Roca adoptó una concepción de modernización del estado, de la cual la educación no estuvo exenta. A los fines de nuestro trabajo interesa destacar de manera particular la sanción de la Ley 1420 de 1884 que aprobó la educación primaria, común, laica, gratuita y obligatoria para la Capital Federal y los Territorios Nacionales. No obstante, “la enseñanza media carecía de una legislación específica e integral” (p.64).

sumativa— del de la evaluación formativa o formadora (Camilloni en Cols, 2009; Astolfi, 2001) que, desde una perspectiva constructivista, atiende a cuestiones referidas a la corrección, la problemática del error y la reflexión metacognitiva de los aprendizajes de las y los estudiantes al tiempo que se centra en preocupaciones de naturaleza epistemológica, pedagógica, política y social, instalando una lógica de evaluación que se oriente a pensar la enseñanza.

Ahora bien, la didáctica “sabe” que, aunque haya cierto grado de autonomía para la enseñanza, proyectos didácticos alineados con la igualdad encuentran serios límites en contexto institucionales segregatorios (Conell, 1997 en Terigi, 2004) y con una enseñanza que no haya sido interpelada en sus supuestos homogenizadores (Terigi, 2004). De modo que, sostenemos que el núcleo desigual de la escuela no reside solo en el formato escolar, sino también en las prácticas estereotipadas⁴ que se expresan en la (s) forma (s) de evaluar. Desde nuestra perspectiva, dichas prácticas están imbricadas en esquemas de pensamiento socialmente contruidos que se condensan en un conjunto de significados y de sistemas de referencia⁵ que actúan de manera explícita e implícita interpretando la realidad y que se expresan a través de acciones, símbolos e, incluso, instrumentos que organizan las prácticas evaluativas. La noción de creencia resulta fundamental en nuestro análisis en tanto refiere al:

Repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que, generalmente, no tienen base teórica que las sustenten, pero configuran el comportamiento de los profesores [...]. Podemos afirmar que las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación orientan, definen, valoran su sentido y no solo determinan lo que la evaluación “es” sino lo que “debería ser”. (Anijovich y Capelletti, 2018: 41)

En el fondo, afirmamos que “no es cierto que las prácticas no tengan teorías, otra cosa es que éstas sean explícitas” (Santos Guerra; 2003:73). En efecto, las creencias sobre la evaluación no son inocuas. En consecuencia, la problemática de la evaluación no puede ser traducido como un asunto meramente personal, sino que las creencias se constituyen en marcos interpretativos que configuran las acciones de las y los profesores en prácticas que son institucionalizadas y que se desarrollan en determinadas condiciones sociopolíticas en las que tienen lugar. En este caso, partimos de la noción de institución en un sentido específico:

El que tiene la función de instituir y de socializar. La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo [...]. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y *de trabajo sobre el otro* [Itálica nuestro]. (Dubet, 2007:40-41)

4 Nos referiremos como prácticas estereotipadas a aquellas creencias que son ampliamente aceptadas en relación con la evaluación, por parte de un individuo, grupo o colectivo, que se basan en generalizaciones que operan de manera práctica. En toda creencia aparece un componente de “fe”, “confianza”, “dogma” que se acepta sin cuestionar que incluso, al estar basada en saberes profesionales, dificulta su análisis crítico (Anijovich y Capelletti, 2018).

5 En este punto destacamos el rol que asumen los modos organizacionales de las instituciones educativas de la escuela secundaria al enmarcar la tarea pedagógico-didáctica de las y los profesores. Incluso, subrayamos que es de tal complejidad lo que encierra el proceso de evaluación que resulta llamativo la facilidad o el reduccionismo con el que frecuentemente se la practica en el marco de las instituciones (Santos Guerra, 2003).

Dubet (2007), desde una perspectiva crítica, nos aporta una mirada que, a los fines de nuestro estudio, resulta relevante. Para el autor, la realización de esta forma de socialización encuentra su origen en la Iglesia y se concreta mediante un dispositivo: “el programa institucional”. Así, valores expresados a través de “lo sagrado”, “la vocación docente”, “el santuario escolar” y “la disciplina” parecen indiscutibles dentro de un marco institucional que “adquiere una forma teológica más que pragmática” (p.45). No obstante, y siguiendo a este autor, quienes nos encontramos posicionados en el debate por el derecho a la educación asumimos que “la virtud de las instituciones no es la de ser sagradas, sino la de ser justas”: la idea de justicia puede ayudarnos a reflexionar sobre ¿qué instituciones (¿más democráticas, más éticas, más justas o nostálgicas de un tiempo que ya pasó?) para qué prácticas de evaluación?:

Hoy en día, todos saben que la buena escuela no es sólo la escuela más eficaz, sino que es también la más justa y la que permite a los alumnos construirse de manera singular. Todos saben también que el buen hospital no es sólo el que cura mejor a los enfermos, sino el que los trata también como personas y no sólo como cuerpos enfermos. (p.64)

En esta línea, asumimos que los instrumentos de evaluación—desde la perspectiva de nuestro análisis— se convierten en un elemento clave en tanto recogerán información o evidencias de aprendizaje, sobre los que el/la profesor/a emitirá juicios de valor. En especial, nos preguntamos, ¿cómo acercarnos al proceso de aprendizaje que están realizando (o no) las y los estudiantes? ¿Qué tipos de propuestas evaluativas formulamos a partir de los medios y recursos que disponemos? ¿Los instrumentos de evaluación son válidos para (atender la singularidad de) todos los destinatarios? (Lanzillotta, 2023).

Frente a este escenario de complejidad, señalamos la configuración del desafío actual, político y pedagógico—didáctico de adecuar la demanda a los tiempos contemporáneos— contra a una idea de escuela secundaria que fue pensada para un grupo restringido— y dotarla de sentido en cuestiones referidas al conocimiento significativo y en los sistemas de evaluación (Ziegler, 2018). La actual fuerza regulativa de la evaluación formativa de los aprendizajes en PBA—con un enfoque de evaluación valorativa— instala otra lógica de evaluación de la mano de una concepción de educación obligatoria, masiva y de pasaje hacia una estructura de nivel más inclusiva que, claro está, marca un claro contraste con pensamientos hegemónicos meritocráticos sobre la educación, sostenidas en visiones conservadoras de reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1967 en Sverdlick, 2024) y que se han multiplicado en los últimos tiempos⁶. Es en este contexto, focalizamos nuestra mirada en las prácticas de evaluación: ¿qué evaluar y para qué?, ¿qué instrumentos consideramos y se ponen en juego?, ¿con qué finalidad? En este marco de inquietudes, sostenemos que pasar del afán por el tecnicismo e instrumentalismo en la evaluación a colocar como centro de la escena el accionar justo y

6 En Argentina, el presidente electo para el período diciembre 2023 – diciembre 2027 fue el candidato de la ultraderecha Javier Milei del partido La libertad Avanza. Siguiendo a Sverdlick (2024), las ideas que se sostienen desde esta plataforma presidencial sobre la educación entran en sintonía con la lógica privatista y de un mercado que, desde la libre oferta y demanda, es el que regula. De esta manera, “el mejoramiento de la calidad” se producirá promoviendo la competencia entre escuelas y la “supuesta libre elección de las familias”. Con la meritocracia como estandarte, afirma Sverdlick, la restricción de la intervención estatal sólo podrá profundizar las desigualdades (p.9).

ético es poner el interés pedagógico–didáctico más en los efectos formativos (Santos Guerra, 2006), que en los de fuerza. No se trata de una cuestión de estilo o moda, sino de principios.

“Defenderla a capa y espada”: la evaluación como práctica ética y política

Particularmente, los estudios sobre evaluación interesados en considerar a los estudiantes como sujetos activos e involucrados en la vida escolar han señalado la participación (Perrenoud, 2008; Álvarez Méndez, 2007, Conell, 1997) como el elemento sustantivo de ella, en términos éticos y de “justicia”. En palabras de Conell (1997), la “justicia” avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria. Al respecto, afirma que “de forma directa, la educación formal otorga privilegios sociales con el credencialismo, donde los títulos académicos están íntimamente unidos al mercado de trabajo” (p.5). Junto a otros tipos de selección, se convierten en “mecanismos [que] diferencian las ofertas y, por tanto, favorecen a unos ciudadanos sobre otros” (p.3). En la escuela enseñamos y aprendemos a leer y escribir, pero también es el lugar donde los sujetos a través de esas prácticas pensamos el mundo e interiorizamos operaciones que no son sólo cognitivas sino éticas: reconocer, problematizar, responsabilizar, visibilizar, dialogar, habilitar, entre otras (Lanzillotta, 2023).

Ya nos advierte Conell (1997) que los sistemas educativos occidentales siguen determinado régimen de evaluación de los aprendizajes y, a su vez, este régimen está íntimamente ligado al currículum. Todo esto funciona de modo tal que favorece el mantenimiento y prestigio de determinados grupos dominantes. En síntesis, el currículum expresa determinadas porciones de conocimientos, contenidos y habilidades; el acceso a ellos se da a través de una determinada secuencia de aprendizaje y esto, a su vez, implica un sistema de evaluación de los aprendizajes que responda a determinados fines.

Proponemos condensar una idea de “justicia evaluativa” que contribuya a pensar en el desafío que implica pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación como aprendizaje. Democratizar significa también abrir los procesos de enseñanza y aprendizaje a grupos que han estado excluido de ellos, o del control sobre ellos (Conell, 1997). En este punto toma especial interés “la voz” de quiénes participan. Es decir, la crítica de Conell es sobre el autoritarismo y retoma el concepto de “democracia” al proponer que la toma de decisiones sobre cuestiones trascendentales sea colectiva (p. 3). Así deviene en una cuestión social que no es solo instrumental sino relacional y dialogal; y no es meramente técnica sino política y ética al interrogarse: ¿qué medios de evaluación para qué fines y destinatarios?

En particular en Argentina, la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) planteó por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, en su artículo N°30 expresa la preocupación central por hacer efectiva la inclusión educativa garantizando el acceso a los conocimientos por parte de los adolescentes y jóvenes a partir de la diversidad de oportunidades y métodos de estudio y aprendizaje:

La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones (...) son sus objetivos: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática (...), b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural (...) c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. (LEN, Cap. IV, art.30)

Por un lado, subrayamos el mandato normativo y legal que, desde el 2006 y centralmente a partir del 2009 con la sanción de la Resolución N°93 del CFE – en acuerdo con todos los ministros del país y desde diferentes arcos políticos–, sientan la base sobre la necesidad de contemplar una variedad de estrategias y objetivos que les permita a los y las estudiantes egresar del nivel con conocimientos socialmente relevantes para el mundo del trabajo, la ciudadanía y/o continuar proyectos de estudio superiores⁷.

Por otro lado, relacionado con los cambios que vienen operando particularmente en los últimos años en el nivel, en territorio bonaerense (a saber, la reformulación de sus ciclos, de los diseños curriculares, su régimen académico, las concepciones y prácticas evaluativas, entre otros) se ha iniciado un proceso de modificación de ciertos componentes de la gramática escolar atendiendo a que los diferentes actores tengan capacidad efectiva de participación y decisión. Así, y por nuestra parte, consideramos que hay una preocupación central por el rol que tienen tanto la institución educativa como lo que sucede en el aula, en tanto espacios de reflexión teórico-epistemológica y política de las prácticas cotidianas y especialmente, atendiendo al tema que nos convoca, las prácticas evaluativas:

(...) Sabemos que todas y todos pueden aprender. ¿Cómo se vinculan los y las estudiantes con *los saberes*? ¿Qué “*debemos saber*” las y los docentes al momento de evaluar? ¿Qué esperamos que sepan las y los estudiantes? Evaluar nos pone de frente ante la pregunta por los presupuestos que tenemos acerca de lo que consideramos *saber* (...) [Itálica nuestro]. (Guión de trabajo Segundo Encuentro del Ciclo Conversaciones Pedagógicas entre Directoras y Directores – agosto 2022, Pp. 21-22).

En relación con esto, y a modo de una apretada síntesis, volvemos sobre un aspecto que hemos mencionado más arriba en el análisis: en toda creencia aparece un componente de “fe”,

⁷ Esta preocupación es objeto de estudio del PICyDT UNM X – 2023, actualmente en curso, titulado “Prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Universidad: un análisis desde las propuestas de enseñanza y las experiencias del estudiantado”, dirigido por el Dr. Pablo Narvaja y codirigido por el Dr. Fabián Otero y en el que se enmarca la presente tesis.

“confianza”, “dogma” que se acepta sin cuestionar y que, al estar basada en saberes profesionales, dificulta su análisis crítico (Anijovich y Capelletti, 2018).

Las formas de evaluar en el aula reflejan nuestras formas de enseñar y lo que esperamos que aprendan nuestras/os estudiantes. Y según sea nuestro posicionamiento, se establecerán propuestas evaluativas que serán evaluadas, calificadas, y acreditadas por parte de las/os profesores. De ahí, nuestra insistencia en que:

Al obrar con justicia en procesos de formación, la preocupación por la objetividad se desplaza del centro a la periferia; del afán por las técnicas al interés por los efectos formativos de las mismas para garantizar el aprendizaje; de la sensación de seguridad que ofrecen los recursos al actuar de modo neutro a la necesidad de comprometerse con acciones morales que miran más allá de la inmediatez del aula; de limitar las relaciones humanas a simples relaciones desinteresadas e impersonales a reconocer y potenciar el valor de los vínculos intersubjetivos (Álvarez Méndez, 2006:2).

En este punto, releer a Conell (1997) nos permite sostener que la misma idea de “justicia social” implica cambiar el punto de partida en relación con las funciones sociales de la evaluación, que opera a modo de un conocimiento práctico. Se trata, en definitiva y siguiendo a la autora, de una “justicia práctica” que creemos necesario defender a capa y espada.

La institución educativa, por su parte, ofrece un marco donde la evaluación adquiere su carácter político. Entendemos la escuela como una institución que tiene una función sociopolítica, ya que está inmersa en una sociedad y no puede existir independientemente de ella (Martínez, 2011). Concretamente, la escuela secundaria y en particular su propuesta formativa viene siendo repensada desde la sanción de la LEN así como en las correspondientes resoluciones del Consejo Federal de Educación, a partir del año 2007 (Res. CFE 84/09, 93/09, 330/17 y anexos, entre otras) y en los diferentes documentos de trabajo, a partir de la pandemia. Particularmente, la Ley de Educación Provincial N°13.688 de 2007 ratificó la obligatoriedad del nivel en PBA, iniciando así un camino que busca garantizar las trayectorias educativas de los/as estudiantes bonaerenses en el nivel secundario. Sobre estos aspectos nos detendremos a continuación.

No es magia, es (decisión) política. Regulaciones en torno a la evaluación, acreditación y promoción a partir de la pandemia.

En los últimos años se ha generado un consenso acerca de que la escuela secundaria es uno de los niveles que necesita urgente modificación, especialmente en los países donde se han esforzado por extender la obligatoriedad y obtener logros respecto a la cobertura de sus matrículas en este nivel (Montes y Ziegler, 2012). En el mismo sentido, diversas investigaciones sobre la escuela secundaria señalan la necesidad de revisar el modelo institucional en general, siendo la evaluación, acreditación y promoción solo un aspecto de las modificaciones

en tendencia (pueden mencionarse las redefiniciones en el trabajo docente o la organización curricular, entre otros) (Pinkasz y Montes, 2019). La educación secundaria, al comienzo de la pandemia, presentaba una serie de problemáticas y desafíos en términos de política educativa. Ante la emergencia, la reacción del Estado nacional, materializada en el accionar del CFE, se desplegó en varios planos, entre los que destacamos la generación de normativa para habilitar formas de escolarización alternativas (Giovine, 2023). Las referidas a la evaluación se encuentran listadas en el *cuadro 1*.

Cuadro 1. Marco normativo y regulatorio nacional y jurisdiccional PBA sobre evaluación, período pandémico/postpandémico

Acuerdos federales CFE	Regulaciones Nivel secundario PBA
 Res N°363/20: Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica, pone foco en la evaluación formativa, suspende el uso de escalas de calificaciones numéricas o conceptuales (Anexos 1 y 2). Res N° 366/20: Marco Federal para la Reorganización Institucional de las actividades de retorno a la escuela. Considera el período comprendido entre septiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, de acuerdo con las definiciones de cada jurisdicción. Res N°367/20: Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020 – 2021 (Anexo 1). Marco Federal para la Gestión de la Enseñanza en Escenarios Complejos (Anexo 2). Res N°368/20: Acuerdo Federal Evaluación. Establece marcos generales para que cada jurisdicción defina los criterios de evaluación, calificación, acreditación y promoción. Res. 397/21: Encuadre federal del trabajo institucional y pedagógico que permita un adecuado cierre de la unidad temporal 2020-2021 evitando profundizar las desigualdades preexistentes y toda acción estigmatizante en relación con las trayectorias escolares reales de las y los alumnas/os.	 Res. N°1047/20: Aprueba Documento de Enseñanza y Evaluación. Se establecen definiciones vinculadas a estos procesos. Com. Conj. 1/20: Documento de base Enseñanza y evaluación. Evaluar en el marco de la excepcionalidad. Le da centralidad a la valoración de lo producido según los resultados alcanzados de acuerdo con los contextos y condiciones. Para la valoración se tiene en cuenta los temas y orientaciones brindados, de modo que evaluación acompañe efectivamente lo que se enseñó, a través de devoluciones individuales o grupales. Refuerza la idea de evaluación de proceso (no calificar con nota numérica), las actividades realizadas serán consideradas para la valoración. Se deja sin efecto los trimestres y el completamiento del boletín digital (Cfr. Res. N° 1047/20). Res. 1872/20: Anexo II: Evaluar en Pandemia. Establece incorporación del proceso de “unidad temporal 2020-2021” al proceso jurisdiccional “ciclo lectivo”, a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizado conforme las definiciones de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 366/20. Com. Conj. 1/21: Enseñanza y Evaluación Cierre Bienio 2020-2021. Establece definiciones generales acerca de la evaluación, acreditación de los aprendizajes y promoción escolar para la finalización de este bienio en el marco de dar continuidad pedagógica, procesos de intensificación de la enseñanza y recuperación de saberes (Cfr. Resolución del Consejo Federal de Educación N°397/21). Com. Conj. 1/22: Pautas para la enseñanza y la evaluación en el nivel secundario. Destacamos que dicha Comunicación Conjunta realiza adaptaciones al Régimen Académico (Res. 587/11 y modif.) explicando los cambios necesarios, dando lugar a una etapa de transición hacia la aprobación de un nuevo Régimen Académico. Res. 1236/23: Anexo 1, ítem III: Acerca de la Calificación, Aprobación y Acreditación. Incorpora la valoración cualitativa TEA (Trayectoria educativa Avanzada), TEP (Trayectoria Educativa en Proceso) Y TED (Trayectoria Educativa Discontinua) que se entrega de manera preliminar antes del cierre de cada cuatrimestre a través del RITE (Registro Institucional de las Trayectorias Educativas de las/os estudiantes, elaborado a partir de los registros y valoraciones pedagógicas realizada por las/os profesores). Res. 1650/24: Régimen Académico para la Educación Secundaria Obligatoria de gestión Estatal y de gestión Privada⁸.

Fuente: elaboración propia en base a <https://normas.gba.gob.ar/> y base de datos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (PBA)

8 Le anteceden las Resoluciones Provinciales N° 587/11, N° 1480/11 (en las que el régimen de evaluación, calificación y promoción han ocupado un lugar central), Resolución Conjunta 1235/2023 y 1236/2023 y todas las anteriores a la presente. Las Resoluciones 587/11 y 1480/11 fueron suspendidas parcialmente durante el bienio 2020- 2021, comenzando a regir nuevamente a partir del año escolar 2022 hasta se derogación en 2024.

Como se puede observar, las formas y criterios sobre evaluación y acreditación han adquirido centralidad en las diferentes acciones llevadas adelante por parte de PBA⁹ en el marco del trabajo que la Dirección Provincial de Educación Secundaria viene realizando en el nivel. Actualmente, el Documento “Líneas Prioritarias para la Educación Secundaria período 2024-2027” explicita y desarrolla las líneas centrales de política educativa que se trabajarán en esta etapa. Entre sus acciones se mencionan:

La profundización de la formación directiva y docente en el marco del currículum, la enseñanza, la intensificación y formas y prácticas de evaluación en articulación con las otras líneas de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (ítem 4, p.3).

A los fines de este trabajo, nos centramos en la actualización del Régimen Académico para el nivel secundario (RA) en PBA¹⁰, que entró en vigor por Resolución 1650/24, ya que viene a dar respuesta a la demanda sobre la necesidad de transformar la escuela secundaria¹¹, en especial se apunta a fortalecer la transparencia de los procesos de evaluación, acreditación y promoción. En esta línea, el RA regula:

Los modos de ser y estar en las instituciones del Nivel Secundario y tiene incidencia en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje en tanto define tiempos, espacios, planificaciones, propuestas y criterios de evaluación, calificación y acreditación. (Anexo 1, p.10)

Subrayamos que la emergencia de la pandemia de COVID-19 alteró completamente el sistema educativo y en particular –insistimos– tuvo un fuerte impacto en la evaluación y acreditación en la escuela secundaria. A nivel nacional, la Resolución CFE 368/20, en el marco de la continuidad pedagógica¹², estableció las pautas para la implementación de la evaluación formativa, la valoración de los aprendizajes a través de las evaluaciones/instrumentos conceptuales y estableció la unidad pedagógica 2020-2021 para la acreditación y promoción, a partir de contenidos curriculares priorizados y la promoción acompañada.

Cabe señalar que en el Informe Nacional de Indicadores educativos (2022) se establece que en Argentina los niveles de acceso al sistema son muy altos, alcanzando casi el 100%, desde la sala de 5 años del nivel inicial hasta el Ciclo Básico del nivel secundario. Sin embargo, a partir de los 15 años empieza a darse un proceso de abandono del sistema que varía según los territorios (mayor en el Norte Grande), grupos sociales (superior en sectores populares) y

9 Al respecto, puede verse el estudio de Merodo y Arroyo (2023) en el que, a partir de un trabajo empírico constituido por la normativa Federal, de la Provincia de Buenos Aires y entrevistas a directores y profesores de los distritos de San Miguel y Malvinas Argentinas, se analiza la fuerza regulativa de la evaluación en la organización de la gramática escolar y en las prácticas escolares, convirtiéndose, además, en uno de los aspectos en el que la política educativa intentó introducir más modificaciones durante ese período debido a los impactos en las trayectorias escolares.

10 Esta actualización es producto del proceso de participación compuesto por diversas instancias de trabajo que se llevaron adelante en toda la provincia durante los años 2022, 2023 y en la primera parte del 2024.

11 Se pueden mencionar las provincias de Río Negro (desde 2017), Caba (desde 2022), Neuquén (desde 2023 comenzó a aplicarse en algunas escuelas en primer año; avanzando de manera gradual, sumando un año lectivo por cada año calendario), Chaco (desde 2022), entre otras.

12 Expresión utilizada durante los años 2020-2021 por parte de la política educativa para dar un encuadre a las acciones institucionales vinculadas con el acompañamiento y sostenimiento de la escolaridad debido a la suspensión de la presencialidad durante la pandemia.

género (más acusado y temprano entre los varones). En cuanto a las trayectorias, los indicadores dan cuenta de que, en secundaria, los valores de promoción para el conjunto del nivel son menores al primario (el 83%), con cifras de repitencia (el 9%) y abandono interanual (el 8%) que indican que la problemática de las trayectorias en términos de continuidad y avance de la matrícula a lo largo de los años se concentra hoy en secundaria. Así, 10 de cada 100 estudiantes no promueven y recursan el mismo año de estudio en el siguiente ciclo lectivo. Incluso, el análisis de cuenta de que los mayores problemas de acceso, retención y avance se encuentran en el último año de la escuela secundaria por lo que el desafío se vincula, además, con la terminalidad educativa. Es posible advertir, no obstante, que los indicadores de graduación han mejorado sostenidamente desde la sanción de la LEN en 2006.

En PBA, junto con las condiciones mencionadas anteriormente, la experiencia que dejó la pandemia en relación con la evaluación en la escuela secundaria permitió generar un saber pedagógico sobre las prácticas de evaluación –en especial la calificación, acreditación y promoción– y su función regulatoria en los procesos de escolarización y las trayectorias de los/as estudiantes bonaerenses. Así advierte:

Al día de hoy, sigue siendo un desafío para la educación secundaria de la provincia¹³ garantizar que las/os jóvenes cumplan sus trayectorias educativas en tiempo y forma y con los aprendizajes esperados. Es tarea del Estado provincial desarrollar políticas educativas para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes (RA, Anexo 1, p.11).

Como se deja entrever, la enseñanza ocupa el centro de la tarea educativa, la evaluación como parte de ella, también. De modo que, la idea tradicional sobre la evaluación construida a partir de un diagnóstico basado en la idea de “la responsabilidad individual” de las/os estudiantes respecto a sus procesos de aprendizajes se interrumpe y tensiona la misma naturaleza con la que se concibió–históricamente– la evaluación. Ya lo anticipa la Ley de Educación Provincial N°13688:

La Provincia tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa. (Cap. 1, art. 5°)

En sintonía con lo que se afirma en la Ley, el RA – por un lado– contó con el apoyo, por unanimidad, del Consejo General de Educación provincial y en correspondencia con los Acuerdos Federales – por otro lado–incorpora normativas previas que integran los avances culturales y regulaciones de los últimos trece años referidos a la Convivencia Escolar, la

¹³ Se especifica, además, que PBA cuenta con 4.741 escuelas secundarias (orientadas, especializadas en arte, técnicas y agrarias). De este universo, 4.316 son urbanas, 425 en el ámbito rural continental, 21 en Islas, 15 en contextos de encierro. 2.993 son de gestión estatal y 1.692 de gestión privada. Durante el año 2023, cursaron 1.689.246 estudiantes en todas las escuelas secundarias de la provincia. Algunas escuelas funcionan en un sólo turno, otras desde la mañana hasta la noche. Estos datos, más allá de su dinamismo, dan cuenta de la magnitud, diversidad y la escala masiva del sistema educativo provincial del nivel secundario (RA, Anexo 1).

transversalidad de la Educación Sexual Integral y la Cultura Digital, desde un enfoque de derechos y – por último– subraya la garantía de la igualdad, gratuidad y justicia social. En relación con este último aspecto reconoce:

La necesidad de desarrollar propuestas de enseñanza que contemplen las diferencias, la búsqueda de la igualdad, la inclusión de todas/os para propiciar una formación que les permita participar como ciudadanas/os activas/os, críticas/os, informadas/os y reflexivas/os en las sociedades de las que forman parte. *Igualdad no en el sentido de “lo mismo”* [Itálica nuestro] sino como la búsqueda de que cada estudiante aprenda lo máximo posible. (Anexo 1, p.13)

Introducir el rasgo crítico de la justicia social, de acuerdo con nuestro marco referencial, nos permite reflexionar acerca de la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes –como una cuestión de justicia social– saberes mínimos y que la prioridad sean los intercambios cooperativos en los que todos los participantes se benefician del aprendizaje de los demás (Conell, 1997: 4). Siguiendo esta línea, el RA considera que:

Los instrumentos pueden ser variados: observación, trabajos escritos, pruebas, presentaciones orales, portafolios, producciones artísticas, proyectos colectivos y de investigación, entre los más frecuentes. (Anexo 1, p.17)

Las condiciones de época, entonces, se convierten en una ventana de oportunidad para poner en valor el debate sobre la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Se evalúa para conocer los aprendizajes, pero también para evaluar la enseñanza a fin de tomar mejores decisiones respecto a las diferentes formas de acompañamiento a las y los estudiantes. En consonancia, se incorpora:

La valoración pedagógica [que] conceptualiza los logros alcanzados por las/os estudiantes, a partir del registro del recorrido realizado (Anexo 1, p.17).

Este aspecto, particularmente, marca un hito en la escuela secundaria en PBA al considerar los efectos pedagógicos–didácticos que genera en las y los estudiantes y, en especial, en las prácticas evaluativas cotidianas, ya que determina qué usos se hace de la información y de los resultados de la evaluación. De modo que, este marco normativo es de carácter prescriptivo, aunque también lo es en el sentido performativo.

Asimismo, se pone el foco en el primer y último año de escolaridad (articulación con el nivel superior y la “construcción de vocaciones”). Se fortalecen las prácticas de estudio y se valoran los aprendizajes logrados y el esfuerzo. Se le da centralidad a la enseñanza y resignifica la evaluación (formativa). Se desarma la “promoción en bloque” y la repitencia por año. Puntualmente, en relación con este último aspecto el RA, sostiene:

(...) Las asignaturas aprobadas no deben ser recursadas (...). Este reconocimiento se constituye en un estímulo para continuar, al mismo tiempo que exige más esfuerzo, más compromiso y más tiempo de estudio para intensificar y alcanzar los aprendizajes no logrados. (Anexo 5, p.46)

En referencia a la repitencia queremos destacar que, como antecedente, en las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” aprobado por Resolución N° 93/09 del CFE se menciona que:

La experiencia acumulada demuestra que ‘repetir’ no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender. Los estudiantes que recursan frecuentemente desaprueban incluso asignaturas que ya habían aprobado el año anterior. Es sabido que el fenómeno de la repitencia, producido en forma reiterada, conduce al abandono escolar, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a sectores socialmente vulnerables de la población. (art. 83)

La repitencia abona a los niveles de sobreedad y esta última conduce, en general, al abandono. De modo que, atendiendo a las transformaciones contemporáneas en el nivel, el estado bonaerense reconoce/define la repitencia como problema y decide/interviene con “intención de resolverla y que de dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa en torno a la ‘cuestión’ que afectará el curso futuro del proceso social” (Oszlack y O’Donell, 1981:17).

Por último, queremos subrayar que la nueva Resolución del RA de educación secundaria supone una contextualización del territorio bonaerense al considerar las características y el modo de organización institucional de sus escuelas secundarias, atendiendo –a la vez– la diversidad de realidades de la provincia. Esto supone que para orientar y organizar los diferentes aspectos del RA vigente se establece una planificación progresiva, de avances en su difusión, sensibilización y de intercambios a partir de ir recuperando experiencias regionales, de inspectores/as, directores/as, orientación a las y los estudiantes y familias, etc., hacia la “puesta en acto”. Así, por ejemplo, durante este segundo cuatrimestre del año en curso se trabaja en la conformación de los Equipos de Definición de Trayectorias Educativas, mientras que la intensificación de materias pendientes de aprobación y acreditación serán de implementación en el ciclo lectivo 2025.

En el caso que nos ocupa, esta definición en materia de política educativa al tiempo que postula un modelo de política pública que introduce cambios en los modos y medios para una acción estatal teórica y política, habilita un escenario particular con un marco normativo actualizado que interpela a los diferentes actores escolares– que, claro está, tensiona la organización institucional tradicional de la escuela secundaria.

Conclusiones

Este trabajo pretendió indagar acerca del lugar que ocupan los encuadres normativos y regulaciones de políticas públicas educativas en las acciones pedagógico-didácticas en las instituciones educativas a la luz de las transformaciones históricas y sociales contemporáneas que atraviesan las prácticas de evaluación en el nivel secundario. Para ello, analizamos regulaciones y normativas nacionales, del Consejo Federal de Educación y de provincia de Buenos Aires sobre la evaluación, acreditación y promoción elaboradas a partir del año 2020, tomando como punto de apoyo la Ley de Educación Nacional y Ley provincial de Educación en PBA. Dichas regulaciones han sido la base de las definiciones de la reorganización institucional que desplegó la política educativa de la provincia de Buenos Aires en el nivel.

Nos propusimos desarrollar esta temática a partir de tres aspectos. En primer lugar, sostuvimos que, si bien la evaluación es una práctica que realizamos a diario en nuestra vida cotidiana, toma un sentido diferente cuando se la aborda desde su función educativa por sus efectos en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Analizamos, a su vez, que la idea más difundida sobre evaluación ha estado directamente relacionada con el formato tradicional de organización escolar a partir del surgimiento de los Estados nacionales modernos y que las escuelas, como instituciones formativas, tuvieron bajo su mandato homogeneizar (“lo común” entendido como “lo mismo”) y forjar la identidad nacional de las generaciones más jóvenes. En ese contexto, la concepción que asumió la práctica de enseñanza y la modalidad de la evaluación –entendidas como prácticas fuertemente institucionalizadas– se basó en la idea de “la responsabilidad individual” de las/os estudiantes respecto a sus procesos de aprendizajes, de modo que la evaluación se asumió como un medio para establecer resultados a los fines de la acreditación y promoción. En este punto, señalamos la configuración del desafío actual, político y pedagógico-didáctico de adecuar la demanda a los tiempos contemporáneos que permita pasar de la centralidad de la función de la evaluación como certificación a una evaluación que se oriente a pensar la práctica.

En segundo lugar, desde una mirada éticamente comprometida acerca de las prácticas de enseñanza y evaluación, subrayamos el mandato normativo y legal que desde el 2006 sentaron la base sobre la necesidad de contemplar una variedad de estrategias y objetivos que les permita a los y las estudiantes egresar del nivel con conocimientos socialmente relevantes para el mundo del trabajo, la ciudadanía y/o continuar proyectos de estudio superiores. En este punto, en nuestro análisis, hicimos referencia a que saber algo no es solo adquirir conocimientos curriculares y reflexionamos sobre la necesidad de interpelar la definición y la función de la evaluación para que sea comprendida, útil para reconocer logros y dificultades ofreciendo elementos de mejora a todos los actores involucrados. Mencionamos el caso de la PBA, donde la enseñanza se encuentra en el centro de la escena de la política educativa. En tal sentido, enfatizamos en la idea de que cambiar la forma de enseñar, implica adecuar la manera de evaluar para responder a una evaluación con intención y sentido educativo que esté guiada por principios éticos.

En tercer lugar, vimos que la situación de excepcionalidad de la pandemia tuvo un fuerte impacto en la evaluación, acreditación y promoción en el nivel secundario. Ante ese escenario, recuperamos los sentidos que guían la acción estatal bonaerense a partir de una política educativa que desplegó un repertorio de acciones entre los que destacamos la generación

de normativa para habilitar formas de escolarización alternativas. Es decir, que si bien la educación secundaria, al comienzo de la pandemia, presentaba una serie de problemáticas y desafíos en términos de política educativa, ante la emergencia, la reacción del Estado bonaerense, para dar respuesta a ese escenario, decide/interviene con una política educativa concreta que tiene una direccionalidad y que, a los fines de nuestra ponencia, enfatiza una perspectiva integral de la evaluación en el sistema educativo provincial de ambas gestiones, estatal y privada.

En suma, el mandato normativo y legal que, desde el 2006 y centralmente a partir del 2009 con la sanción de la Resolución N° 93 del CFE sientan la base sobre la necesidad de modificar y reorientar el RA en el nivel secundario y en especial su sistema de evaluación, acreditación y promoción. Un marco normativo que es parte de un conjunto rector de modificaciones sustentadas en varias experiencias y antecedentes, en nuestro país. De modo que consideramos estratégico profundizar en la indagación sobre las formas de evaluación, acreditación y promoción en el actual contexto.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F.** (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. RELAPAE, (11), pp. 13-27.
- Álvarez Méndez, J.M.** (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata.
- (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: **el compromiso necesario con la acción crítica. Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Segovia: E.U. Magisterio.**
- Anijovich, R.** (comp.) (2010). La evaluación significativa. Paidós.
- (2016). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Editorial Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G.** (2018). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Astolfi, J.P.** (2001). Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografía de las didácticas de las ciencias. Díada Editora.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S.** (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) – Vol. 7 (4), 293-319.
- Camilloni, A.** (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S.** (1997). Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M.** (eds. y coords.) (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.
- Cappelletti, G.** (2016). La autonomía como meta educativa. En: Anijovich, R. (2016), Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- Cisterna Cabrera, F.** (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14 (1), 61-71.

- Cols, E. (2009) Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4079/pr.4079.pdf
- (2012). Estilos de enseñanza. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Conell, R. (1997). Escuelas y justicia social. Morata.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa** (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social, 16, 39-66.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2021). "Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos". En Morelli, S. (coord). Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. Homo Sapiens, 55-81.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). Enfoques de la enseñanza. Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). Modernidad antimoderna. La evaluación como discurso y como práctica. En: **En busca del sentido de la educación. Morata.**
- Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia en F. Peirano...[et.al], *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia* (pp.293-371). CLACSO; Agencia de I+D+d.
- Lanzillotta, D. (2023). "Errar es (de) humano, también en los espacios educativos. La interpretación y el tratamiento del error en la evaluación de los aprendizajes. Revista de Políticas Sociales (UNM), 10, pp. 87-91.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.**
- Ley de Educación Provincial, N° 13688, 2007.**
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (eds. y coords.), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.11-33). Paidós educador.
- (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. REDICCES N°7 Año 5, pp. 5-22.
- Merodo, A. y Arroyo, M. (2023). La evaluación en la escuela secundaria durante la pandemia. Entre tradiciones, normas y discursos. Cuadernos de Educación. Año XX. N°21/Mayo, pp. 50-61
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. (comp). Entre generaciones. Ed. Homo Sapiens.
- Oszlak, O., & O'donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Redes, 2(4), 99-128.
- Perrenoud, F. (2008). Introducción. La evaluación entre dos lógicas. En: La evaluación de los alumnos. **De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue.**
- Pinkasz, D. y Montes, N. (2019). Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años: una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias. Flacso Argentina.
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna.
- Resolución CFE N° 93, 2009.**
- Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. Revista enfoques educacionales, 5(1), 69-80.

- Sverdlick, I.** (2024). Lógicas hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 8-25. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19246>
- Terigi, F.** (2004). La enseñanza como problema político en la transmisión en Dicker, G. y Frigerio, G. (2004) *las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de Educación. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>
- (2015). La escuela media inclusiva ante la resistencia persistente del modelo escolar disciplinar. *Diálogos del SITEAL*.
- Ziegler, S.** (2018). Barajar y dar de nuevo: cambios en el trabajo de los profesores secundarios a partir de transformaciones a escala provincial. En G. Tiramonti (Ed.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* (pp.111-165). FLACSO.

Algunas categorías emergentes para el análisis semiolingüístico de la resolución de ecuaciones. Resultados de una primera aproximación al campo

Mauro Fernando Nicodemo

 mauro.nicodemo@unahur.edu.ar

Introducción

Esta ponencia se enmarca en las primeras aproximaciones al campo realizadas para el desarrollo de una tesis doctoral sobre la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de ecuaciones, abordados ambos desde una perspectiva semiolingüística. En dicha tesis se tratan distintas cuestiones vinculadas a esta práctica que están relacionadas con las escrituras simbólicas en cuanto sistema semiótico, para lo cual se toman como referencia los estudios y los aportes de Drohuard (2010a; 2010b). Su intención es dar cuenta de las implicancias que tienen algunas cuestiones de orden semiótico y lingüístico en las posibilidades de los estudiantes al resolver.

El objetivo principal de la tesis es 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. Para lograrlo, respecto a las prácticas asociadas a la resolución de ecuaciones se propone el estudio de:

- las que ponen en juego expertos en Matemática (profesores de Nivel Secundario, profesores de Nivel Universitario e investigadores);
- las que enseñan docentes de escuelas secundarias;
- las que despliegan estudiantes de Nivel Secundario en proceso de aprendizaje; en todos los casos, como ya se mencionó, desde una perspectiva semiolingüística.

En particular, uno de sus objetivos específicos consiste en producir un modelo explicativo de la resolución experta de ecuaciones a partir de los componentes sintácticos y semánticos, y de su articulación, que están presentes en los mecanismos que emplean los expertos al resolver. La intención es utilizar este modelo para analizar el discurso de los docentes al enseñar y las resoluciones de los estudiantes luego de haber transitado un proceso de enseñanza.

Para la producción de los datos relacionados con las resoluciones de los expertos se prevé administrar a los sujetos seleccionados un instrumento que contenga una cantidad de ecuaciones para que resuelvan y, luego, en un momento inmediatamente posterior, realizarles entrevistas clínicas con el objetivo de que den cuenta de cómo resolvieron y por qué lo hicieron de esa manera.

En el caso de los datos relacionados con las resoluciones de los estudiantes, estos también se prevé que estén compuestos por producciones escritas y por discursos verbales que fundamenten las transformaciones y les den sustento a las decisiones tomadas durante las resoluciones. Para su producción propone utilizar la misma estrategia que para las resoluciones de los expertos: la administración a los sujetos de un instrumento que contenga una cantidad de ecuaciones para que resuelvan y, luego, la realización de entrevistas clínicas con el objetivo de que den cuenta de cómo resolvieron y por qué lo hicieron de esa manera.

Como modo de preparación para el desarrollo del trabajo de campo de la investigación se hizo un primer acercamiento, tanto con estudiantes como con expertos, con el propósito de testear y ajustar la estrategia metodológica en relación a la producción y al análisis de los datos. El objetivo central de esta ponencia es describir algunas problemáticas vinculadas a los instrumentos de producción de datos y a su análisis que emergieron en este primer acercamiento.

Para que estas problemáticas puedan ser apreciadas en su justa medida consideramos que es necesario enmarcarlas dentro del diseño metodológico del proyecto de investigación. Por esta razón, en una primera sección se describen algunos conceptos del marco teórico. En una sección posterior se intenta dar un panorama de cómo se hicieron estas primeras aproximaciones al campo, para lo que se detallan algunas de las categorías de análisis construidas a priori y los indicadores que permitirían inferirlas. En otro apartado de esta misma sección se presentan algunas de las ecuaciones utilizadas en el campo, acompañadas de una fundamentación de su elección. En la sección siguiente se presentan resoluciones de ecuaciones y relatos y transcripciones de las entrevistas realizadas a estudiantes y expertos, a partir de las cuales fue que se identificaron las problemáticas mencionadas. A su vez, se describe cómo se llegó a reconocerlas y detectarlas, y se enuncian preguntas e interrogantes que se consideran fértiles para guiar el trabajo posterior. Para finalizar con la ponencia se exponen una serie de conclusiones acerca de cómo se piensa mejorar el diseño metodológico y engrosar el marco teórico con el fin de poder incorporar al análisis los elementos que no estaba siendo posible considerar.

Algunos conceptos del marco teórico: sintaxis, semántica y denotación

Para el desarrollo de la tesis se seleccionó la línea de investigación en Didáctica de la Matemática que propone estudiar las cuestiones semióticas y lingüísticas vinculadas a las prácticas matemáticas. En particular, se tomaron los trabajos de Jean-Philippe Drouhard como el núcleo alrededor del cual construir el marco teórico.

En sus investigaciones el autor propone estudiar las escrituras simbólicas y sus transformaciones desde una perspectiva lingüística. Por ejemplo, al afirmar que el álgebra escolar no es un lenguaje pero que sí contiene un lenguaje, concluye que al pensar en su enseñanza y en su aprendizaje resulta indispensable abordar las cuestiones semióticas ligadas a él. Específicamente, propone estudiar sus sintaxis (Drouhard, 2010a) y su semántica (Drouhard, 2010b). Su sintaxis, debido a la existencia de una estructura gramatical vinculada a la

correcta escritura de las expresiones, pero también a que existen reglas de transformación sintácticas que operan sobre esas estructuras. Su semántica, porque la validez de esas reglas no puede determinarse si no es a partir de lo que ellas denotan. Es decir que una regla de transformación solamente es válida si conserva la denotación de las escrituras, lo que de alguna manera combina la sintaxis y la semántica. Como consecuencia de estas consideraciones, la tesis se propone mostrar que no sólo resulta indispensable el estudio de la sintaxis y de la semántica de las escrituras algebraicas sino también de la articulación entre ellas.

Con respecto a las nociones específicas de sintaxis y semántica, para desarrollar la perspectiva de análisis de la investigación se tomaron las descripciones de Ducrot y Todorov (2011). Al referirse a estos conceptos desde la perspectiva de la Lógica, los autores afirman que:

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)

Estas caracterizaciones están en línea con el constructo teórico elaborado por Drouhard. En él se abordan las cuestiones semánticas vinculadas a las Escrituras Simbólicas del Álgebra (ESA) sobre la base de los trabajos originarios de Frege (1974), en los que se desarrollan los conceptos de denotación y sentido. Drouhard emplea el concepto de denotación para sostener que son las consideraciones semánticas las que les 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). (2010b, p. 6)

Para comprender mejor a qué se refiere Frege con el concepto de denotación y cómo la utiliza Drouhard para analizar las transformaciones podemos tomar como ejemplo el caso específico de las ecuaciones. La denotación de una ecuación está dada por su conjunto solución. Así, la transformación de una ecuación es válida solamente si conserva el conjunto solución. Por ejemplo, en el caso de $2x + 3 = 7$ y $2x = 7 - 3$ la transformación que se realiza “sacando” “+ 3” en el miembro izquierdo y “agregando” “- 3” en el miembro derecho es válida porque el conjunto solución de la ecuación que se obtiene es el mismo que el de la ecuación de la que se parte.

Primeras aproximaciones al campo y su análisis

En esta sección se describe el modo en el que se realizó esta primera “entrada” al campo: la definición de categorías de análisis *a priori*, la confección de instrumentos de producción de datos escritos y del repertorio de preguntas previstas para las entrevistas orales.

Algunas categorías *a priori*

Para lograr el tipo de análisis planteado en la tesis, las categorías empleadas deben permitir la identificación de componentes sintácticos, de componentes semánticos y de su articulación en los mecanismos puestos en juego en las resoluciones de ecuaciones. En la mayoría de los casos las transformaciones no pueden ser categorizadas analizando solamente las escrituras, por lo que resulta necesario analizar también el discurso del sujeto que las produjo que da cuenta sobre qué se basó para realizar esas escrituras. Por este motivo, al presentar las categorías y algunas posibles escrituras asociadas que permiten inferirlas, se incluyen también posibles expresiones verbales que permitirían identificar los tipos de componentes empleados durante las resoluciones y, de existir, su articulación.

A continuación se presentan en un cuadro algunas de las categorías construidas *a priori* que se utilizaron para realizar el análisis de la evidencia empírica, acompañadas de sus correspondientes indicadores y de algunos ejemplos.

Lectura de expresiones	
Sintáctico	Reconocimiento de la estructura sintáctica de una expresión, lo que implica: identificar las operaciones que la componen y establecer su jerarquía; en la expresión $2 \cdot (x-3)$, al valor que tome la variable primero se le resta 3 y, después, al resultado se lo multiplica por 2; “En esta expresión el 2 multiplica a todo el paréntesis, es decir, al resultado de $x-3$.”; identificar los roles o las funciones de los signos y de qué manera se aplican; “En la expresión $5-2x$ el signo menos no indica que el 2 es negativo sino que ‘hay’ una resta. En este caso $2x$ ‘le resta’ a 5.”
Semántico	Asignación de sentido a las expresiones. Por ejemplo, al reconocer el patrón de la expresión $2x+1$ y nombrarla como “los números impares”, cuando x solamente toma valores naturales. Identificación de la denotación (o parte de ella) de expresiones. Por ejemplo, al determinar que todas las posibles imágenes de la función definida por la expresión $2x+1$ son números impares si x toma valores naturales. “Si x es un número natural, cuando se multiplica por 2 siempre da un número par; después, al sumarle 1 da un número impar.”
Articulación	Al determinar todas las posibles imágenes de la función definida por una expresión es posible que sea necesario articular lecturas de orden sintáctico y de orden semántico de las expresiones. Por ejemplo, en el caso de $2x+1$ resulta necesario reconocer las operaciones que la componen y su jerarquía para luego analizar y caracterizar cuáles son todos los posibles resultados del cálculo que surge al reemplazar la variable por números naturales: “Si x es un número natural, cuando se multiplica por 2 siempre da un número par; después, al sumarle 1 da un número impar.” También, en ecuaciones del tipo $3x+5=3x+4$, es posible analizar que “en ambos miembros primero se multiplica el valor de x por 3 y se obtiene como resultado el mismo número; luego en un caso se le suma 5 y en el otro se le suma 4, por lo que la igualdad no se cumple para ningún valor de x , es decir, la ecuación no tiene solución”.

Operaciones inversas	
Sintáctico	Luego de realizar una correcta lectura de la estructura de la expresión al reconocer que $7x$ expresa $7 \cdot x$: transforma la expresión $7x=56$ en $x=56:7$, lo que es correcto; transforma la expresión $7x=56$ en $x=7:56$, lo que no es correcto. Ante una ecuación cuya solución por medio de una interpretación semántica resulta "evidente", apela a una transformación sintáctica. Por ejemplo, ante la ecuación $7x=70$ expresa $x=70:7$. Se podría inferir una ausencia de componentes semánticos en el mecanismo empleado.
Semántico	Ante la imposibilidad de resolver una ecuación del tipo $7x=56$ determinando mentalmente qué número multiplicado por 7 da 56, apela a la operación inversa y establece que la solución es 8 porque es el resultado de $56:7$. Posiblemente realice esta cuenta con una calculadora. "No sé qué número multiplicado por 7 da 56. Para calcularlo hago 56 dividido 7."
Articulación	Ante la imposibilidad de resolver una ecuación del tipo $7x=56$ determinando mentalmente qué número multiplicado por 7 da 56, apela a una transformación apoyada en relaciones sintácticas y obtiene la expresión $x=56:7$. "No sé qué número multiplicado por 7 da 56. Entonces, como lo que está multiplicando pasa dividiendo, lo pasé para el otro lado dividiendo."

Propiedad uniforme	
Sintáctico	Valida las transformaciones realizadas por medio de la propiedad uniforme apelando a reglas sintácticas del tipo "lo que se hace de un lado del igual hay que hacerlo del otro". Por ejemplo, ante la transformación $4x-15=2x+7 \rightarrow 4x-15+15=2x+7+15$ dice "como en el miembro izquierdo sumé 15 en el derecho también tengo que sumar 15". Las transformaciones realizadas aplicando la propiedad uniforme de esta manera pueden realizarse de manera incorrecta. Por ejemplo, con errores como el siguiente: $3x=2x+6 \rightarrow 3x \div 3=2x+6 \div 3 \rightarrow x=2x+2$. La presencia de errores de este tipo puede ser un indicador de que se está utilizando la propiedad uniforme como una regla sintáctica.
Semántico	Valida las transformaciones realizadas por medio de la propiedad uniforme al analizar y concluir que la veracidad de los nuevos enunciados se deduce de los anteriores como consecuencia de la aplicación de la propiedad. Por ejemplo, ante la transformación $4x-15=2x+7 \rightarrow 4x-15+15=2x+7+15$ dice que "si para un valor de x el resultado de $4x-15$ es el mismo que el de $2x+7$, entonces al sumarle 15 de los dos lados la igualdad se va a seguir cumpliendo".
Articulación	Utilización de las validaciones semánticas como regulación del modo de aplicar la propiedad uniforme y como mecanismos de control una vez aplicadas las transformaciones realizadas por reglas sintácticas del tipo "hay que hacer lo mismo de los dos lados del igual". Por ejemplo, ante la transformación incorrecta $3x=2x+6 \rightarrow 3x \div 3=2x+6 \div 3$ puede suceder que el estudiante identifique que para que el segundo enunciado sea verdadero como consecuencia de que el primero lo es (para el mismo valor de 'x' en ambos casos) es necesario dividir por 3 el 'resultado' de ambos miembros, por lo que se debe colocar un paréntesis: $3x \div 3=(2x+6) \div 3$.

Cálculo mental (o reflexionado)	
Sintáctico	Ante una ecuación del tipo $7x=70$ caracteriza a 70 como "7 al que se le agrega un 0". (No es un conocimiento estricto sobre ecuaciones)
Semántico	Ante una ecuación del tipo $7x=70$ determina que 10 es la solución porque $7 \cdot 10=70$. Pone en juego la noción de solución de una ecuación. "10 es la solución porque 7 por 10 es 70, entonces se cumple la igualdad."

Cálculo mental (o reflexionado)	
Articulación	Ante una ecuación del tipo $7x=70$ caracteriza a 70 como "7 al que se le agrega un 0" y determina, en consecuencia, que x debe ser 10 para que se cumpla la igualdad, "porque multiplicar por 10 agrega un 0".

Si bien en esta tabla están descritas las articulaciones entre componentes semánticos y sintácticos que corresponden a una misma categoría, en los mecanismos de resolución la articulación se da entre componentes semánticos y sintácticos correspondientes a distintas categorías. Por ejemplo, para resolver la ecuación $2 \cdot (x-3)=10$ puede ser que un sujeto realice una correcta lectura sintáctica de la expresión y luego ponga en juego la noción semántica de solución de una ecuación al utilizar el cálculo mental para determinarla: reconoce que al valor de la variable primero se le resta tres y, después, al resultado se lo multiplica por 2; entonces, por medio del cálculo mental deduce que $x-3$ "tiene que dar" 5 y que, por lo tanto, la solución es 8.

La construcción del listado de ecuaciones a resolver y las posibles preguntas

Como ya se mencionó, para esta investigación las resoluciones a ser analizadas constan de dos tipos de datos: por un lado, las escrituras producidas por los sujetos al resolver; por otro lado, el discurso mediante el que dan cuenta de las razones por las cuales resolvieron de la manera en que lo hicieron.

El instrumento con el listado de ecuaciones a resolver estuvo construido sobre la base del trabajo teórico realizado previamente en el marco de la elaboración del proyecto de investigación. Es por este motivo que algunas de las ecuaciones son las mismas que las que están utilizadas como ejemplo en la tabla de categorías e indicadores presentados anteriormente.

En el siguiente cuadro se muestran algunas de las ecuaciones que se les dieron a estudiantes para resolver y se fundamentan el porqué de su elección.

$7x + 1 = 71$	$7x + 1 = 57$	$4x - 15 = 2x + 7$
Esta ecuación es sencilla de resolver por medio del cálculo mental. El "+1" en conjunto con el "1" del 71 favorece a la interpretación de que $7x$ debe tomar el valor 70 y que, por lo tanto, la solución es 10.	Esta ecuación también es relativamente sencilla de resolver por medio del cálculo mental. Pero, en comparación con la anterior, no hay una asociación tan directa como la del "+1" con el "1" del 71. A pesar de esto, se podría llegar a la conclusión de que, para que $7x + 1$ tome el valor 57, $7x$ debe tomar el valor 56. Sin embargo, dependiendo del repertorio de cálculo mental del estudiante que resuelve, puede no ser tan sencillo determinar qué número multiplicado por 7 da como resultado 56.	Este tipo de ecuaciones, en donde la variable se encuentra en los dos miembros, no es sencillo de resolver por medio del cálculo mental (salvo en algunos casos muy particulares). Su inclusión en el instrumento tiene la intención de obtener la resolución por medio del cálculo mental y, en consecuencia, forzar la operatoria algebraica.

En este cuadro se muestran algunas de las ecuaciones que se les dieron a expertos para resolver y se fundamentan el porqué de su elección.

$(x - 1) \cdot 7 = 20$	$\frac{3x+1}{6x+2} = \frac{1}{3}$	$2^x+3=1$
Esta ecuación no se puede resolver por medio de un cálculo mental sencillo. Es necesario hacer transformaciones, aunque se hagan sin escribir. Podría aplicarse la propiedad distributiva y trabajar con enteros "hasta el final", o se podría resolver por medio de la suma $20/7 + 1$, lo que implica operar con fracciones.	Si esta ecuación se resuelve de manera algebraica, realizando transformaciones, es necesario considerar su dominio para determinar si la solución hallada es efectivamente solución de la ecuación. También se podría verificar evaluando la variable en el valor obtenido y analizar si se cumple la igualdad. Sin embargo, también es posible "leer" que en el miembro izquierdo el valor del "denominador" de la expresión racional es la mitad del valor del "numerador" para cualquier valor de la variable distinto de $-\frac{1}{3}$, por lo que en esos casos el valor del miembro izquierdo es $\frac{1}{2}$ y, por lo tanto, no se cumple la igualdad.	Esta ecuación se puede resolver interpretando la expresión del miembro izquierdo como la fórmula de una función exponencial con asíntota horizontal $y=3$ y cuyo gráfico se encuentra "por encima" de esa asíntota. De esta manera se puede deducir que la ecuación no tiene solución. De manera algebraica se puede despejar utilizando un logaritmo, quedando este con argumento negativo. De este hecho se podría deducir que la ecuación no tiene solución.

Para el momento de lograr la producción verbal de los sujetos se prepararon algunas preguntas a modo de guía, sin dejar de tener en cuenta que la entrevista clínica tiene un formato en el cual "la intervención del experimentador tiene que ser extremadamente flexible y tener en cuenta lo que el sujeto está haciendo" (Delval, 1998, p. 956). Es por este motivo que exponemos algunas de las preguntas preparadas antes de las entrevistas y otras que surgieron durante las entrevistas.

Preguntas preparadas antes de las entrevistas		
¿De qué manera pasaste de este renglón al siguiente? ¿Qué viste en este renglón y cómo lo usaste para escribir el siguiente?	¿Algunos de estos pasos los hiciste "de memoria" (o de manera mecánica)? ¿Qué cosa memorizada utilizaste?	¿Por qué no resolviste [de esta manera] (de una manera determinada en función de una resolución particular, apelando a alguna estrategias que ponga en juego mecanismos semánticos) ¿Sabías que se podría resolver [de esa manera]?
¿Cómo sabés que este paso de resolución es correcto, está bien o es válido?	¿En todos los pasos usaste la misma estrategia? En caso afirmativo, ¿cuál fue? En caso negativo, ¿cuál usaste en cada paso?	¿Este paso lo pensaste de esa única manera? ¿Se te ocurre otra manera de pensarlo u otra manera de seguir resolviendo?

Preguntas que surgieron durante las entrevistas		
¿Qué pensaste para resolver esta primera ecuación? ¿Acá podrías usar la misma estrategia que acá? ¿Y cómo sería en este caso? ¿Y por qué elegís... em... restar $5x$?	¿Por qué si restas menos $2x$ de un lado, también lo tenés que restar del otro?	Para vos, ¿qué es la solución de una ecuación? ¿Y cómo te puedes dar cuenta si el 2 es la solución? ¿Y acá, por ejemplo, que te quedó menos $2x$ igual a 22? (Elijiendo una ecuación que se pueda resolver por medio de cálculo mental)

Preguntas que surgieron durante las entrevistas		
¿Y vos hacés eso para controlar?	¿En qué sentido una resolución depende de una ecuación?	¿Y qué ecuaciones sí tienen solución? ¿Y qué ecuaciones no tienen solución?

Datos insuficientes, resoluciones no previstas y categorías emergentes

En esta sección se contarán y describirán algunas situaciones que permitieron notar problemáticas vinculadas a los elementos utilizados para producir y analizar los datos del trabajo de campo. Cada uno de estos episodios se acompañará con algunas preguntas que se formularon a propósito de ellos, las que se tratarán de responder en la sección final como conclusión del trabajo de reflexión.

Datos insuficientes: la temporalidad de las escrituras

Como se mencionó anteriormente, en uno de los acercamientos al campo se trabajó con estudiantes de escuela secundaria. Luego de obtener sus producciones escritas y las grabaciones y desgrabaciones de las entrevistas orales, se pasó a realizar el análisis cualitativo correspondiente. Fue en ese momento de trabajo que se percibió una falta de información sobre las resoluciones, que fue producto de no haber registrado un elemento que no se había tenido en cuenta: la temporalidad de las escrituras. A continuación se analizan dos casos en donde se puede apreciar cómo repercute la falta de esta información en el análisis de las resoluciones.

Ejemplo 1: estudiante 1

En este ejemplo se analiza la resolución de un estudiante que resuelve ecuaciones de manera eficaz. En la escritura que se muestra es posible identificar que el estudiante pone en juego la propiedad uniforme al restar 1 en ambos miembros. En efecto, durante la entrevista declara: “Resté 1 en ambos lados para sacar el 1, porque si resto 1 de un lado tengo que restar 1 del otro.”.

Sin embargo, puede haber sucedido que, en realidad, en un primer momento el estudiante se haya guiado por un pasaje de términos. Por ejemplo, pudo haber escrito primero el “-1” del miembro derecho y luego “ajustar” la escritura a la propiedad uniforme, agregando el “-1” del miembro izquierdo. Esta temporalidad de la escritura no pudo ser registrada ni por medio del registro escrito ni por medio de las entrevistas.

$$\begin{array}{l} 7x + 1 = 71 - 1 \\ 7x = 70 \\ x = 10 \end{array}$$

Ejemplo 2: estudiante 2

En este ejemplo se analiza la resolución de un estudiante que no resuelve ecuaciones de manera eficaz, lo que nos permite poner el foco en uno de sus errores. Para producir el segundo renglón realiza una

$$\begin{array}{l} 4x - 15 = 2x + 7 \\ 4x - 4x - 15 = 2x + 7 - 4x \\ -15 = -2x + 7 \\ -15 = -2x - 2x + 7 \end{array}$$

transformación restando “4x” en ambos miembros, lo que podemos identificar como una puesta en juego de la propiedad uniforme. Luego, al producir el cuarto renglón realiza una transformación sobre el tercero restando “2x” solamente en el miembro derecho. Este hecho nos movilizó a reflexionar sobre las implicancias de la temporalidad de las escrituras asociada a la direccionalidad. En este caso, si en la primera transformación el estudiante escribió primero la resta de “4x” en el miembro izquierdo y luego en el derecho, ¿es posible que en el segundo caso se haya “olvidado” de restar “2x” en el miembro izquierdo porque primero lo hizo en el miembro derecho y la lectura y escritura en castellano se realiza de izquierda a derecha? En el cuarto renglón, ¿habrá escrito primero todo el miembro izquierdo y luego el derecho, en el cual restó “2x” sin “volver” al izquierdo para “ajustar” la propiedad uniforme?

Estas situaciones nos llevan a plantear algunos interrogantes. ¿Es necesario registrar esta temporalidad? ¿Cómo se podría hacer? ¿Filmando las resoluciones? ¿No es esto invasivo? ¿O el entrevistador podría ir registrando de alguna manera ciertas acciones asociadas a la temporalidad?

Resoluciones no previstas: los expertos resuelven de manera puramente sintáctica

En otro de los acercamientos al campo se trabajó con un experto que es profesor universitario. En uno de los pasajes de la entrevista oral se indagó sobre la resolución que se muestra en la imagen. Al ser consultado sobre cómo pasó de un renglón al siguiente el experto hizo referencia al pasaje de términos. Luego de esto, al preguntarle por qué lo resolvió así y cómo sabe que es válido, respondió de manera sorprendente en comparación con lo que se había previsto en el diseño de la investigación, en el que se suponía que iba a apelar a cuestiones semánticas.

$$\begin{aligned} 3x + 2 &= 5x - 3 \\ 2 + 3 &= 5x - 3x \\ 5 &= 2x \\ \boxed{\frac{5}{2} = x} \end{aligned}$$

Investigador: ¿Cómo hiciste para pasar de un renglón al otro?

Experto: Primero pasé restando el 3x y pasé sumando el 3. Después hice las cuentas y pasé dividiendo el 2.

I: ¿Por qué lo hiciste así?

E: Porque se resuelve de esa manera. Lo paso para el otro lado y voy despejando.

I: ¿Cómo sabés que es válido?

E: La verdad es que mientras resuelvo no pienso si es válido. Sé que se resuelve así y que está bien. Si querés te digo que resté 3x de los dos lados y que de un lado se cancela. Y lo mismo con el 3. Pero la verdad es que no lo pensé así. Aunque sé que es válido por la propiedad uniforme.

Este episodio nos movilizó a reflexionar sobre varias cuestiones. Una de ellas está vinculada al instrumento que utilizamos para producir los datos. Si las ecuaciones que

proponemos para resolver son tales que los expertos pueden resolverlas mediante componentes puramente sintácticos o, al menos, de manera que no les permiten reconocer los componentes semánticos de sus resoluciones, ¿son entonces pertinentes para producir los datos necesarios para la investigación? Otra de las cuestiones sobre las que reflexionamos está vinculada al modo en que los profesores enseñan en relación a cómo resuelven. Si los expertos resuelven según las características descritas, por medio de reglas sintácticas con un sólido control del dominio de aplicación sin validar sus procedimientos de manera explícita, ¿cómo repercute ese hecho en las características de su enseñanza? ¿Es esperable que su discurso de enseñanza tenga menos presencia de componentes semánticos que de componentes sintácticos y que no los articulen?

Una categoría emergente: la anticipación

Los siguientes episodios también sucedieron en el trabajo con un experto que es profesor universitario.

Una estrategia para resolver y otra para verificar

Con respecto a esta resolución, se le preguntó al experto por qué no había aplicado la propiedad distributiva para resolver. Él contestó que le había parecido más fácil resolver de esa manera porque se ahorra un paso, ya que si aplicaba la propiedad distributiva tenía que escribir $7x - 7 = 20$, después pasar sumando el 7 y por último dividir por 7. Pero agregó que, en cambio, sí había utilizado la propiedad distributiva para verificar. Describió que al evaluar la variable en $27/7$ “vio” que si multiplicaba por 7 “se le iba” el 7 del denominador. Entonces verificó la solución mentalmente mediante el cálculo $27/7 \cdot 7 - 1 \cdot 7 = 27 - 7 = 20$.

$$\begin{aligned} (x-1) \cdot 7 &= 20 \\ x-1 &= \frac{20}{7} \\ x &= \frac{27}{7} \end{aligned}$$

Al momento de analizar esta resolución detectamos que las categorías construidas a priori nos resultaban insuficientes para tratar con los procesos de anticipación empleados por el experto. En el caso del proceso de resolución, pareciera que el experto de alguna manera sabe que va a necesitar menos pasos resolviendo de un modo determinado, sin necesidad de contar esos pasos y compararlos con la cantidad que llevaría otra resolución. ¿Es esta anticipación una nueva categoría de análisis? ¿Es de orden sintáctico, de orden semántico o corresponde a la articulación entre ambos órdenes? ¿Entra dentro de nuestra investigación en cuanto a las escrituras y la perspectiva semiolingüística?

Cuando la validación no aporta a la comprensión

A propósito de esta escritura, durante la entrevista se le preguntó al experto cómo había llegado a esa conclusión. Él manifestó que había pensado en la expresión del miembro izquierdo “como una función exponencial con asíntota en 3 cuyo gráfico está por arriba” y, en consecuencia, dedujo que “nunca puede dar 1”. Cuando se le preguntó si en este caso había verificado la solución, como lo había hecho en casi todas las ecuaciones anteriores, el entrevistado dijo que no, que no le pareció que hiciera falta. Ante la insistencia

$$2^x + 3 = 1 \rightarrow S = \emptyset$$

del entrevistador para indagar por qué en este caso creía que no hacía falta, contestó que no sabía, que le parecía que su razonamiento era suficiente..

Al analizar este episodio consideramos que, aunque él no lo pueda explicitar, es la posibilidad de anticipar lo que hace que el experto no sienta la necesidad de validar la solución de manera algebraica. Por ejemplo, si en esa ecuación se despeja la variable se obtiene la expresión , de la cual se podría concluir que, como la operación no está definida, entonces no existe ningún valor de la variable que sea solución. Pero las razones matemáticas de por qué no existe el logaritmo de un número negativo se vinculan con la forma exponencial de la ecuación y con el razonamiento de que no existe ninguna potencia de 2 que dé un resultado negativo. En definitiva, la validación es circular y no aporta más de lo que ya se sabía. Nuevamente nos preguntamos si es la anticipación una categoría que debemos considerar en nuestra investigación, ya que guía el tipo de resolución elegida. ¿Cómo sabe el experto que en este caso mediante el despeje no va a “llegar a algo nuevo” que le aporte mayor comprensión? ¿Es realmente un caso de anticipación?

Conclusiones

Si bien no es una cuestión que se muestre en este trabajo, estas primeras aproximaciones al campo nos permitieron concluir que la perspectiva semiolingüística y el empleo de los conceptos de sintaxis, semántica y articulación son fértiles para poder comprender maneras eficaces de resolver ecuaciones. También nos permitieron testear que las categorías construidas *a priori* resultaron pertinentes para caracterizar las resoluciones de estudiantes y expertos. Sin embargo, a partir de los ejemplos expuestos en esta ponencia mostramos que estas categorías pueden resultar insuficientes para incorporar al análisis elementos que consideramos relevantes, lo que nos obliga a crear algunas nuevas y ajustar los instrumentos de producción de datos para poder hacer emerger y capturar dichos elementos.

Con respecto a la temporalidad de las escrituras consideramos que es relevante poder registrarla, pues brinda información acerca de cuestiones sintácticas, como puede ser el “lugar” que se considera más relevante para comenzar a operar; y de cuestiones semánticas, como podría ser la interpretación que se hace del signo igual dependiendo de la dirección de la resolución. Creemos que, para no perturbar la escena y ser lo menos invasivo posible, el entrevistador podría ir anotando las resoluciones de los entrevistados en un dispositivo electrónico que registre la temporalidad. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que esto requiere de su presencia en el momento en el que los entrevistados resuelven.

Con respecto a la resolución de los expertos empleando exclusivamente reglas sintácticas queremos hacer dos consideraciones. Por un lado, creemos que es necesario producir un instrumento con ecuaciones que los obliguen a poner en juegos componentes semánticos en sus resoluciones, para poder identificar cuáles son los que utilizan, cómo lo hacen y cómo los articulan con componentes sintácticos. Por otro lado, consideramos que resulta necesario indagar sobre la relación entre estos modos de resolver y los discursos durante la enseñanza. Arriesgamos una hipótesis: los expertos construyen estas reglas de resolución articulando componentes sintácticos y semánticos que “desaparecen” con el tiempo y que dan lugar a reglas de características puramente sintácticas;

al momento de enseñar, los docentes no incluyen esos componentes semánticos en su discurso porque ya no son explícitos en sus resoluciones, por lo que no se consideran como necesarios de ser enseñados.

En cuanto a los procesos de anticipación, creemos que para estudiarlos es necesario pensar detenidamente sobre los conocimientos que permiten realizarlos. Podemos intuir que están comprometidos componentes sintácticos y semánticos, y su articulación. Entre los sintácticos, por ejemplo, los vinculados a la lectura de las expresiones: jerarquía de las operaciones, relaciones entre numeradores y denominadores, reconocimiento de la ubicación de la variable (por ejemplo, en el caso de la ecuación exponencial), etc. Entre los semánticos, por ejemplo, los relacionados con el cálculo mental: si a un número se le suma un número positivo el resultado es mayor que el primero, la simplificación entre numeradores y denominadores en el producto de fracciones, la no existencia de potencias de base positiva que den como resultado un número negativo, etc. Sin embargo, pareciera que en estos procesos de anticipación también están implicados ciertos conocimientos memorizados como resultado de una práctica sistemática. Además de realizar consideraciones sintácticas y semánticas pareciera que los expertos realizan consideraciones pragmáticas, vinculadas a la conveniencia de un procedimiento y, tal vez, fundada en la experiencia.

Referencias bibliográficas

- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Veintiuno editores.
- Drohuard, J-Ph. (2010a). Las Expresiones Simbólicas del Álgebra y su Sintaxis. <https://drive.google.com/file/d/1bMe5zHIRtFkD48oLOshBbA4chDz2fE1b/view>
- 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
- Ducrot, O., y Todorov, T. (2011). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Frege, G. (1974). *Escritos lógico-semánticos*. Tecnos.

EJE 3: **POLÍTICAS PÚBLICAS,** **SECUNDARIA Y** **UNIVERSIDAD**



Pueblos indígenas y educación superior universitaria en el conurbano bonaerense

Oswaldo Cipolloni

✉ ocipol@gmail.com

Introducción

Este trabajo se propone desarrollar algunas reflexiones alrededor del tema de investigación de la tesis doctoral “Pueblos Indígenas y educación superior universitaria (en la región oeste-noroeste) del conurbano bonaerense” a partir de la creación de las nuevas universidades en el siglo XXI.

Hemos tomado dos cuestiones que atraviesan la discusión, por una parte, la dimensión que se refiere al campo de análisis de las desigualdades educativas y la diversidad cultural, cuando las diferencias se constituyen en desigualdades o cuando las diversidades constituyen un enriquecimiento cultural de la sociedad, y dado que nuestro enfoque se desarrolla desde la perspectiva intercultural, abordamos los derechos educativos de los pueblos indígenas y cómo interpelan las políticas y programas de las nuevas universidades. La segunda cuestión es la referida a la presencia de la población indígena en el conurbano, que suele ser desconocida e invisibilizada y atravesada por particularidades territoriales, tensiones, resistencias y luchas entendidas como parte de un proceso de reemergencia étnica de los pueblos indígenas en la Argentina, que interpela a la educación universitaria y sus políticas en pos de sus derechos.

Esta investigación se suma al creciente interés de un campo de estudio que –en las últimas décadas– aborda la compleja relación entre desigualdad y diversidad en educación, más específicamente a la relación de los pueblos indígenas y sus derechos educativos, partiendo de su historicidad en la matriz colonial de nuestras sociedades. Esta relación no puede abstraerse tampoco del proceso de población de las nuevas repúblicas, la constitución de sus instituciones y políticas, marcadas desde su origen por una formación social de dominación y división social del trabajo, que marcó la dinámica de la conflictividad política, de la estructura social y el lugar de la nueva nación en el mundo. Entendemos que la forma en que estos grandes temas se visualizan y abordan, son el contexto problematizador que consideramos pertinente para analizar las políticas educativas en relación con la población indígena.

La investigación que da origen a este trabajo se realiza desde un abordaje etnográfico, que se complementa con el análisis de documentos, leyes y materiales estadísticos. De esta forma, nos interesa aportar a la visualización de las perspectivas de futuro de las próximas generaciones, su producción de conocimientos y a quiénes y para qué proyecto de sociedad se educa.

Breve reseña del tema de investigación

La cuestión del tratamiento de la diversidad cultural en las políticas públicas ocupa un capítulo destacado en los debates de la escena mundial contemporánea, dado que, las sociedades actuales están conformadas, entre otros, por grupos portadores de lenguas y culturas diferentes, que constituyen un fenómeno complejo e históricamente conflictivo, resultado de procesos de exclusión social y discriminación que afectan a amplios sectores de la sociedad (Filmus, 2004).

Como señalamos en la introducción, considerar la cuestión en términos históricos nos remonta a los orígenes de la Argentina como proyecto de nación, y desde los tiempos de la colonia, escenarios en los cuales los denominados pueblos indígenas fueron objeto de prácticas pedagógicas orientadas a su incorporación subordinada a las culturas dominantes de la época, en ambos contextos, estas prácticas fueron desplegadas como estrategias complementarias a las acciones bélicas, destinadas a invadir territorios y desplazar a sus habitantes (Mombello y Diez, 2023).

La conformación del Estado nacional (fines del siglo XIX y principios del XX) impuso un modelo civilizatorio desde la élite ilustrada de Buenos Aires, bajo la visión dominante de “civilización o barbarie” que se propuso borrar las marcas identitarias de la población que no correspondiera con el modelo eurocéntrico imperante, lo mismo se tradujo en políticas de exterminio y asimilación de la población indígena y en una política sostenida que fomentó la migración europea, estos procesos convergieron en la creación de un imaginario de nación blanca descendiente de europeos y sin indios (Novaro, 2017).

Los Estados nacionales han desconocido el hecho de que las sociedades indoamericanas son culturalmente plurales e impusieron políticas de homogeneización cultural, donde la educación cumplió un papel central, en su pretensión de asimilar la población indígena a la población nacional (Bonfil Batalla, 1996). Estos procesos se hacen evidentes en la región, donde podemos observar como las fronteras étnicas y culturales coinciden –de manera nítida– con los más bajos niveles de ingresos, de acceso a la salud, a la educación y a las decisiones políticas (López, 2005).

Partimos de la constatación que, si bien las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas tienen mayor atención de los Estados, están marcadas por un tipo de relación cuyos derechos son enunciados en sus declaraciones políticas, no así en acciones concretas en pos de las condiciones de igualdad y respeto por la diversidad que se reconocen en la normativa e institucionalidad educativa (Novaro, 2004). También en la sociedad civil se da un evidente desconocimiento sobre estas realidades, las cuales con frecuencia son vistas y tratadas en forma estigmatizada, homogeneizadas y como objeto de integración, invisibilizadas o negando las diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad (Hirsch, Lázzari, 2016).

En los sistemas educativos, según el informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) se experimenta –en los últimos veinte años– una creciente diversidad identitaria y cultural de los estudiantes en las aulas, constituyéndose en uno de los mayores desafíos que enfrentan hoy las instituciones educativas; frente a las cuales, aún prevalecen prácticas que tienden a negar la identidad de sus alumnos, desencadenando un complejo entramado de sutiles prácticas discriminatorias que terminan siendo expulsivas para una parte importante de ellos .

En suma, al desafío de la desigualdad se suma así el de la diversidad, que abordamos en este trabajo, para aproximarnos a la complejidad étnica, cultural y lingüística del conurbano bonaerense, para conocerla, reconocerla y valorarla, al tiempo de aportar conocimientos que contribuyan a elaborar líneas de política educativa, que fortalezcan el diseño de planes, programas y proyectos educativos y aporten al desarrollo educativo cultural de las comunidades como sujetos de derecho en la diversidad de sus contextos.

¿Qué derechos, de quienes, en dónde?

Principales declaraciones y normas

Existe una vasta producción internacional de declaraciones, acuerdos y convenios internacionales sobre diversidad cultural y los derechos de los pueblos indígenas a los cuales la Argentina se ha sumado a partir de la recuperación democrática (1983).

La Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO ubica a los derechos culturales en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber, afirmando:

“El respeto de la diversidad de culturas, la a tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales, aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad de género humano y en el desarrollo de los intercambios culturales”.

A su vez, expresa el proceso gradual de descolonización cognitiva y académica que ha ido concibiendo a la diversidad biológica y cultural, primero como un “problema” y obstáculo a vencer, luego como un “recurso” a explotar y, finalmente como un “derecho” a reconocer y respetar (Dietz, 2012). Este instrumento jurídico eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad” y erige su defensa en imperativo ético indisociable del respeto de la dignidad de la persona.

La Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada en septiembre del 2007 por la Asamblea General de Naciones Unidas y expresa:

“Esta Declaración reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho, y establece categóricamente, que no se sobreponen los derechos colectivos a los derechos individuales, que los indígenas tienen todos los derechos contemplados en los demás instrumentos internacionales además de los derechos colectivos”.

A esa declaración se suman un conjunto de instrumentos -citados en los documentos reivindicativos de los principales movimientos indígenas de la región- el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Convención Internacional sobre la

Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU y el Plan de acción mundial del decenio de las lenguas indígenas de la UNESCO.

En la Argentina, este reconocimiento legal tuvo su origen en las provincias, que sancionaron una serie de leyes específicas como la pionera Ley 426 integral del aborigen de la provincia de Formosa; seguida luego por la Ley 6373 de Salta; la 3258 del Chaco; con posterioridad a la ley nacional, la 2435/87 de Misiones, la 2287 de Río Negro; la 3657 de Chubut a las que se fueron sumando las demás jurisdicciones. En el ámbito nacional se sancionó la ley 23302/85 y en 1992, mediante ley 24071 se incorporó el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes al plexo normativo.

La ley nacional 23302/85 declara de interés nacional la atención y apoyo a las comunidades indígenas existentes en el país, su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la nación, respetando sus propios valores y modalidades, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

En agosto de 1994, más de 300 representantes de distintos pueblos indígenas en la ciudad de Santa Fe, presenciaron las sesiones de la Convención Nacional Constituyente, a cargo de la Reforma de la Constitución Nacional, que trató la incorporación de los derechos indígenas a la Carta Magna en su artículo 75 inciso 17:

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” y establece “asegurar la participación de los pueblos en la gestión referida a los intereses que los afecten”.

En la misma norma, el inciso 19 define como atribución del Congreso dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural. El inciso 22 adopta, con rango constitucional, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención Internacional sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial.

No obstante, se advierte una evidente distancia entre las declaraciones y normas y las políticas públicas hacia los pueblos indígenas, dado el proceso económico estructural de concentración y expansión de la frontera agraria y extractivista, que ha avanzado sobre los territorios tradicionalmente ocupados por miles de comunidades indígenas, constituyendo un verdadero obstáculo, difícilmente superable en las actuales condiciones políticas y económicas, lo que resulta en una evidente contradicción entre el conjunto de normativas jurídico-políticas tendientes a garantizar derechos de los pueblos indígenas en una estructura agraria que se articula en torno a un modelo agro exportador y de concentración fundiaria y empresarial (Trinchero, 2009).

En el campo educativo, y dentro del marco de las políticas de reconocimiento incluimos a la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que estableció un nuevo horizonte para incluir una diversidad de experiencias educativas y legislaciones provinciales, mediante la creación de la Modalidad de Educación intercultural Bilingüe y haciéndose eco de la legitimidad de las

demandas de los pueblos indígenas en materia educativa, así como de su participación en perspectiva intercultural (Hirsch y Serrudo (2010) mediante el reconocimiento del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) por Resolución ministerial N° 1119/10. Sin embargo, la Ley de Educación Superior (N° 24.521/95) no tiene precisiones sobre las definiciones dispuestas en la Constitución Nacional que determina dar cumplimiento a los tratados internacionales –antes mencionados– que reconocen los derechos de estos pueblos.

Este vacío legal impacta sobre las trayectorias de las y los jóvenes y adultos indígenas, que según lo sostienen profesionales indígenas como Álvaro Guaymás (miembro de la Cátedra UNESCO sobre la discriminación y el racismo en educación superior) están atravesadas por rasgos como la exclusión y el racismo, 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). Por su parte, Eli Sulca (2019) sostiene que los abordajes de las desigualdades educativas como producto de las desigualdades sociohistóricas que atraviesa a los y las jóvenes y adultos indígenas deben tomar en cuenta las experiencias escolares que construyen estos sujetos en la escuela secundaria, así como los aportes sobre la condición juvenil e indígena que permiten identificar dinámicas que se generan en estos contextos a partir de la obligatoriedad de nivel secundario (Sulca, 2019).

Si bien el país es valorado como 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 (Mato, 2018).

En la actualidad esta discusión se ve seriamente amenazada por la ofensiva de una restauración conservadora de cuño neoliberal, convertido en un proyecto político que más allá de una doctrina económica, promueve una reorganización de la sociedad política a través de la descentralización, el recorte del Estado, la resignificación de la afirmación de los derechos humanos básicos y el llamado a las funciones mínimas de las democracias, este modelo trae aparejado una nueva dirección de las políticas donde podemos ubicar al multiculturalismo neoliberal, como lo caracterizó Alejandro Grimson (2007).

Al respecto, Claudia Briones (2005) señala que en la década de los años '90 ocurrió una reactivación de los reclamos indígenas que la reforma constitucional incorpora al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, en un país con un ideario nacional de alteridad de “pocos indios” (entrecomillado de la autora, pág. 25) en un contexto de transformaciones de la racionalidad gubernativa en sintonía con los dictados del primer mundo. Y caracteriza a los años siguientes como de iniciativas lentas y escasas para cumplir con los nuevos mandatos constitucionales, preponderando un neoindigenismo que opera desde una retórica multicultural (Briones y Carrasco, 2003) en la cual, las iniciativas indigenistas coexisten con medidas propias de la neoliberalización de las prácticas de gubernamentalidad.

En plena escritura de estas líneas (noviembre de 2024) la Argentina fue el único de 168 países de las Naciones Unidas (ONU) que votó contra la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, bajo el argumento que: “la Argentina celebra el respeto a la libertad en el marco de la universalidad de los derechos sin discriminación alguna” (sic)¹.

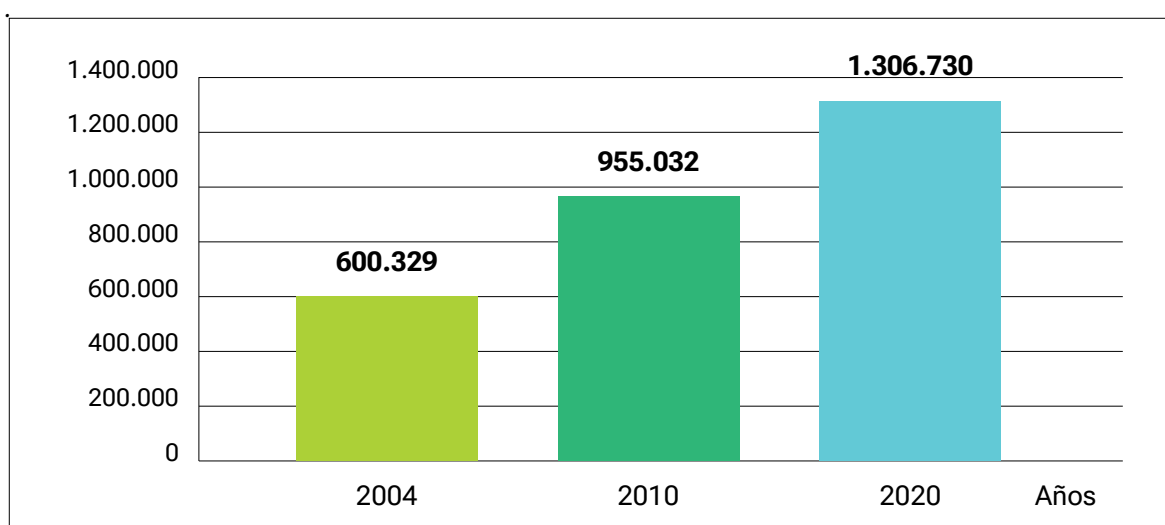
1 <https://www.lanacion.com.ar/politica/la-argentina-fue-el-unico-pais-de-la-onu-en-votar-contra-una-resolucion-sobre-los-derechos-de-los-nid1112024/>

Entre la invisibilidad y la reemergencia

Para la definición de políticas públicas en términos del reconocimiento de la población indígena en perspectiva de derechos (Abramovich, 2006) no alcanza con las declaraciones y normativa general; es fundamental el conocimiento de sus realidades, localización, situaciones problemáticas y derechos vulnerados a resguardar y promover, lo cual implica desarrollar una tarea de relevamiento, generación y análisis de información a través de diferentes dispositivos, como los censos de población que arrojan los siguientes datos.

¿Indígenas en el conurbano?, ¿qué dicen los datos?: en el Censo del año 2022, la población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios es de 1.306.730. O sea, el 2,9 de la población total. Esto es 351.698 personas más que en 2010, un incremento del 28% aprox. Si consideramos el crecimiento poblacional entre censos del total del país se ha incrementado un 14,5 % (46.234.830 contra 40.117.096) mientras que el de la población indígena lo ha hecho en un 28% (1.306.730 contra 955.032).

Grafico 1: Población en viviendas particulares que se reconoce indígena o desendiente de pueblos indígenasu originarios. Total del país. Años 2004, 2010 y 2020



Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 (ECPI) y Centros 2010 2022.

O sea, que el incremento de la población indígena ha duplicado al de la población general, lo cual da cuenta –según nuestra hipótesis-- de un incremento del autorreconocimiento de esta población, y este auto reconocimiento supone una creciente conciencia de pertenencia que, como lo señala Lázzari (2005) constituye un verdadero proceso de reemergencia étnica en la Argentina.

Yendo al contexto particular que nos ocupa en este trabajo, en el conurbano bonaerense, según los datos comparados del 2010 la población indígena era de 186.640 personas, que representaba el 40% de la población indígena del país (incluyendo miembros de los pueblos mapuche, qom/toba, kolla, guaraní, tupí-guaraní, wichí, moqoit/mocoví, diaguita, diaguita-calchaquí, avá-guaraní, tehuelche, mapuche, rankülche, huarpe y selknam). Se trata de una importante y rica diversidad étnica, lingüística y cultural, nominalmente mayor a las

provincias consideradas de mayor presencia de población originaria; como Salta (79.204), Chaco (41.304) y Jujuy (52.545) juntas que es de 173.053 personas (INDEC, 2011).

Aunque, para contrastar con la afirmación del párrafo anterior, la percepción cambia si la comparación es con relación al total de población. Allí, es mayor la proporción de población indígena en las provincias de Jujuy y Salta (10,1 y 10%) Chubut y Formosa (7,9 y 7,8%) Neuquén y Río Negro (7,7 y 6,4%) en la provincia de Buenos Aires (2,1%) está por debajo de la media nacional (2,9 %). No obstante, según el Censo 2022, es significativa la cantidad de población que habita el sistema educativo a ser visibilizada y en igualdad de derechos que el conjunto de la población.

Comparativamente en este mismo contexto de 24 distritos del conurbano en el año 2022, un total de 256.094 personas se reconocen como indígenas, lo que evidencia un incremento de 37% respecto a los datos que arrojó el censo del año 2010. Con estos datos sabemos entonces del incremento de la población indígena en el país y en el conurbano, ahora bien, ¿qué sabemos y con qué datos contamos respecto a la situación de los pueblos indígenas con relación a la educación superior universitaria?

Los primeros datos con que contamos a partir de las primeras aproximaciones al campo nos muestran cierta escasez o inconsistencia en los datos sobre los que tendremos que trabajar con mayor profundidad. A los que hemos podido acceder, dan cuenta que sólo el 10% de los jóvenes de entre 20 y 29 años provenientes de comunidades indígenas cursa estudios de nivel superior, en comparación al 35% de la población general del mismo rango etario (Censo Nacional 2010). En el Sistema de Datos Educativos de la Secretaría de Educación de la Nación del 2023, en el capítulo composición de matrícula del Sistema de Educación Superior (no Universitario) se informa que de un total de 990.618 alumnas/os, solo 4.325 (0,4%) pertenecen a pueblos originarios, pero el Censo 2022 afirma que 41.021 personas que se reconocen como indígenas asisten a un establecimiento educativo de nivel terciario no universitario. Y según la misma fuente en el cuadro 3. (INDEC, 2022) informa que 50.009 personas que se reconocen indígenas asisten a algún establecimiento educativo de nivel superior universitario, que sobre un total de estudiantes universitarios a nivel país de 2.540.754, los indígenas representan aproximadamente un 2%. Y si retomamos la franja etaria de 20 a 29 años, tenemos que 22.275 indígenas asisten a una universidad, lo que representa el 1,7% del total de la población indígena de la argentina (Cuadro 3, Censo, 2022).

Estos datos nos permiten aproximarnos a la brecha en la matrícula existente de la proporción de estudiantes indígenas con respecto del conjunto de sectores de la sociedad como un indicador de desigualdad educativa (T. W. Bigalke *et al.*, 2014).

Entonces, ¿qué nos dice este proceso de reconocimiento de derechos (en la constitución nacional y las declaraciones internacionales) y de auto reconocimiento identitario (de las personas indígenas)? respecto de la pertinencia de tomar en cuenta la diversidad cultural de las y los sujetos del conurbano por parte de las políticas y programas de las nuevas Universidades; ¿tiene sentido que estas casas de estudio presten atención a las identidades (lingüísticas, étnico-culturales) de las personas que se reconocen como miembros de los pueblos indígenas en el contexto poblacional de sus sedes institucionales? Por ejemplo, en sus registros de matrícula, como para empezar.

¿Qué ves, qué ves cuando me ves?

Las problemáticas actuales que atraviesan estos pueblos que habitan en los cordones periurbanos de las grandes ciudades suelen ser agregados a categorías de población vulnerable mediante la utilización de categorías de análisis socioeconómicas, que los consideran en el marco de políticas de inclusión, pero suelen dejar fuera las particularidades identitarias de la población étnica y culturalmente diferenciada, desde una mirada que considere los procesos históricos de dominación, de resistencias y luchas. y en forma reciente, hemos encontrado un creciente interés en las universidades de la región con respecto a la diversidad lingüística de las comunidades locales.

Lázzari afirma que nos encontramos en un momento de reemergencia étnica de los pueblos indígenas, que define como “las luchas culturales y políticas implicadas en la creación de identidades permanentes, en contextos caracterizados por cambios radicales y discontinuidades”, que nos permitan dar cuenta del proceso histórico de configuración de colectivos étnicos, como resultado de migraciones, invasiones, conquistas o fusiones, como a “los procesos de actualización identitaria de grupos étnicos que se consideraban cultural y lingüísticamente extinguidos y cuya emergencia contemporánea constituye un nuevo dato tanto para la reflexión antropológica como para las políticas públicas en contextos multiculturales” (Lázzari, op cit).

En el territorio bonaerense hacia finales de 1960 tuvieron lugar movimientos de migración indígena a los centros urbanos y la existencia de una radicación en el conurbano bonaerense, conjuntamente con la generación y realización de eventos culturales, reuniones, encuentros de revalorización de su historia (Carrasco, 2006) que afirman una presencia con rasgos propios, documentados como acciones “etnopolíticas” (Engelman, 2016) en distintos distritos del conurbano como Almirante Brown, Quilmes, Marcos Paz, Lomas de Zamora, José C. Paz, Hurlingham, Moreno y el gran La Plata, que –en la actualidad– según el mapa de comunidades indígenas del Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI, 2024) de la provincia de Buenos Aires da cuenta de la presencia de 80 comunidades en el conurbano provincial.

Bengoa (2009) denomina proceso de “desterritorialización indígena” al avance 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 en riesgo. Novaro y Hecht (2017) traen el caso de la comunidad Qom de Derqui, partido de Pilar, que –migración forzada por la colonización del Gran Chaco (noreste argentino)– obligada a llevar un modo de vida sedentario por la pérdida de acceso al monte donde obtenían los recursos para su vida), estos procesos han permitido fortalecer el autorreconocimiento étnico y los vínculos intragrupal, en tanto espacio para y donde materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de re-presentarse el “ser toba” en la ciudad (Novaro y Hecht, op. cit.). Hemos relevado catorce comunidades/barrios Qom desde la ciudad de Rosario hasta la ciudad de La Plata y su periferia, donde diversos grupos familiares se han asentado en un verdadero proceso de reterritorialización.

Por su parte, Ramiro Segura (2006) propone una antropología de la experiencia urbana en las localidades con una marcada historia migratoria y en contexto de suburbanización, a partir del análisis en distintos y desiguales actores sociales y en dispositivos institucionales de representaciones, relatos y prácticas urbanas, que nos ayudarán a comprender los

significados de “estar siendo” (Kusch, 1962) indígena en el territorio. Segura plantea que es imposible pensar la experiencia urbana sin el marco de conocimientos y categorías propios de la cultura –sin encorsetar allí– sino remitir su análisis a los modos de ver, hacer y sentir (la ciudad y la vida en la ciudad) por parte de actores situados social y espacialmente.

Una de las implicancias de la creciente urbanización indígena en el territorio del conurbano, se relaciona con el hecho que los estudiantes indígenas procuren acceder a ellas en busca de profesionalización, aunque esta incorporación no necesariamente supone su visibilidad y reconocimiento por parte de las instituciones educativas (Bengoa, op cit.). En palabras de un líder quechua boliviano citado por López (2009) quien afirma que el acceso a la universidad ha dejado de ser un problema (en Bolivia) ahora el problema es el de la pertinencia cultural “pues se entra indio y se sale blanco”, la pertinencia cultural queda en el centro de las preocupaciones actuales.

Derivas de la diversidad cultural, cuando las diferencias se constituyen en desigualdades y cuando las diversidades nos enriquecen.

La cuestión del reconocimiento de la diversidad cultural –que se discute en el seno de las sociedades latinoamericanas– encuentra bajo esta noción general de diversidad cultural posicionamientos y configuraciones ideológicas diferenciadas que han dado lugar a distintas respuestas estatales y privadas respecto a la educación superior de los pueblos indígenas, que han sido desarrollados por una vasta producción entre los que destacamos los trabajos de López (2009), Dietz (2012) y Mato (2008, 2009 a y b, 2012, 2014, 2015, 2016, 2021).

Una primera diferenciación –en los enfoques teóricos contemporáneos– se debate entre la posición multiculturalista tomada del liberalismo anglosajón contemporáneo (Kymlicka, 1996) y la tradición latinoamericanista que aboga por una interculturalidad en todo y para todos (López *et al.*, 2009). Estas ideas y procesos socioculturales configuran el escenario en el cual emergen propuestas universitarias de atención a los pueblos indígenas que requieren una comprensión del significado político y pedagógico de la interculturalidad, sobre cuya perspectiva en la educación superior destacamos los trabajos de López, Mato y Dietz (op. cit), con quienes abordamos las intersecciones entre los estudios sobre Pueblos Indígenas, interculturalidad y educación.

Como es evidente, la diversidad cultural (compuesta por distintas identidades étnicas, lenguas y cosmovisiones) es un rasgo de la vida real constitutiva de las sociedades existentes. Pero no todas las diversidades enriquecen, hay otras que empobrecen, algunas construyen y otras destruyen, excluyen, discriminan. “El problema está cuando esas diferencias no son enriquecedoras y se tornan en diferencias de tener, en posibilidades de ser, de participar de los bienes sociales” (Gimeno 1999a: 67) es decir, se convierten en desigualdades.

Todo tipo de desigualdad conlleva una injusticia y cada vez observamos que esa homogeneidad que planteaban las antiguas legislaciones educativas se ve como colador frente a la realidad económica y social en la Argentina. La desigualdad, tanto social como educativa, es

un problema de carácter político que depende de políticas públicas definidas en términos de justicia social y de reconocimiento, y no en términos de tolerancia o de acciones de caridad y/o paternalismo; considerando que no existe proyecto educativo al margen de un proyecto de sociedad y Estado que lo sustente.

Reconocer las diferencias es aceptar y respetar las singularidades culturales y procurar preservarlas en la constitución pedagógica de los sujetos. Pero no solo existen diversidades étnicas, lingüísticas y culturales, pluralidad de cosmovisiones; también hay heterogeneidades estructurales entre dominadores y dominados que deben ser tenidas en cuenta en un espacio educativo con pretensión igualitaria, en este sentido, la sociedad evidencia no sólo diversidades sino también desigualdades, y dicho, en otros términos, los diversos suelen ser desiguales. Como lo señala Pérez Gómez (1998) se advierte que bajo el manto del discurso de la diversidad pueda estar ocurriendo una adaptación a la desigualdad en lugar de un intento de superarla.

A su vez, como señala Inés Dussel (2004) la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia, como se hizo evidente en la filosofía educativa de la élite de la educación argentina, según la cual, todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar origen nacional, clase social, etnia o religión, y esta forma de escolaridad fue considerada como “universal”, igual a todos los habitantes (Dussel, op cit.).

Otra visión se caracteriza por entender a la desigualdad educativa en términos casi estrictamente socioeconómicos –como señalamos anteriormente– que en la actualidad – tiempos de neoliberalismo– cuando la vida social se fractura, precariza y vulnera, el mayor desafío se plantea en términos de repensar nuestras sociedades con mayor amplitud y flexibilidad; y en la construcción de una vida democrática basada en la diversidad y la pluralidad de identidades con derechos igualitarios para todos (Dussel, op cit.).

Conclusiones

A partir de una contextualización histórica y recuperación del debate teórico en que situamos este trabajo, nos introducimos en dimensiones de análisis sustantivas para comprender las vicisitudes, obstáculos, barreras visibles o invisibles que enfrentan las y los sujetos pertenecientes a los pueblos indígenas y los rasgos de su presencia en el contexto del conurbano bonaerense, cuya cercanía geográfica de las nuevas universidades interpela las condiciones de posibilidad respecto a su acceso y trayectoria al nivel de educación superior universitaria.

También recuperamos la tradición democrática del reconocimiento de la diversidad cultural en el concierto de naciones y del derecho internacional, como ha sido expresado en la reciente declaración del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, con el lema “Nada para nosotros, nada sin nosotros”, que deja claro que el camino a transitar es el de la participación de los pueblos indígenas en el centro de las recomendaciones para la construcción de nuevas sociedades regidas por el principio de la igualdad en la diversidad (UNESCO, 2022). Ante esta situación nos sumamos a Nancy Fraser (2008) quien desarrolla

las llamadas políticas de reconocimiento, en referencia a un mundo que acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual, que incluyen a las poblaciones étnicas y sexuales, como la diferencias y disidencias de género.

Por su parte, los colectivos y organizaciones de estos pueblos sostienen esfuerzos permanentes por estrechar vínculos con el conjunto de la sociedad nacional en condiciones de mayor igualdad. Lo hacen en una doble reivindicación, de inclusión y de distintividad (de reconocimientos de sus diferencias identitarias, étnico y socio culturales), en este sentido las poblaciones y comunidades originarias asentadas en el área metropolitana reclaman desde sus organizaciones una mayor visibilidad, una educación que contemple sus lenguas y saberes, así como, el acceso a tierras para residir juntos y sostener sus lazos familiares (Hirsch, Lázzari, op. cit.) con participación en todo el proceso de definición y gestión de las políticas que les conciernen.

Recogimos testimonios (de fuentes secundarias) de referentes de organizaciones indígenas del conurbano en el contexto de las movilizaciones recientes en defensa de la universidad pública, y la Importancia de defender la educación universitaria para los pueblos indígenas:

En un contexto donde la lucha por los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas sigue siendo un campo de disputa... para nosotras y nosotros, el acceso a la educación superior no es solo una cuestión de democratizar derechos, sino una batalla por la continuidad de nuestras identidades, nuestra cosmovisión y nuestros territorios. No porque allí aprendamos el buen vivir sino porque es en ese escenario donde nos nutrimos de herramientas para defender nuestras cosmogonías (Laura Quispe, 2024).

Por su parte, Álvaro Guaymás y Mónica Chacoma (2021) dos destacados profesionales originarios, han compilado un conjunto de artículos de su autoría, sobre la situación de los y las estudiantes indígenas en la 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.

Consideramos valiosas estas expresiones para ponerlas en diálogo y en tensión, con los programas y políticas incluyentes de las universidades (UNAHUR, UNPAZ y UNM) observando sus documentos fundacionales, sus discursos sobre los que basan las estrategias y recursos institucionales que podrían ponerse en juego para comprender, abordar y responder a las condiciones de acceso y trayectoria educativa de las y los sujetos indígenas y hacer posibles sus derechos educativos.

Si la normativa educativa argentina vigente reconoce la presencia (y preexistencia) de los pueblos indígenas y sus derechos, y define al conjunto de la sociedad argentina como multicultural, plurilingüe y pluriétnica ¿pueden sus políticas públicas construirse sobre bases de una tradición homogeneizadora, monocultural y monolingüe?

Nuestro posicionamiento se suma a los procesos de reconocimiento que propone la interculturalidad, y dentro de esta perspectiva, a la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) que no pueden ir separados de la revisión de las raíces de las desigualdades sociales y de una propuesta para superarla, como requisito indispensable para que los pueblos que conforman

un Estado puedan dialogar en pie de igualdad Norma Fuller (2003) o en los términos de Gabriela Novaro, la interculturalidad lleva a proyectar líneas de acción que faciliten en los estudiantes el fortalecimiento de lo considerado “propio”, así como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal, esto hace necesario no solo valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en las instituciones educativas, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y sobre el lugar que la misma escuela tuvo en este proceso (Novaro, op cit.).

Por lo dicho, uno de los grandes desafíos de las instituciones educativas pasa por evitar que la histórica función homogeneizadora de la educación les ponga límites a perspectivas atentas al reconocimiento de la diversidad y los derechos humanos (Diez, 2004). Entre estos desafíos procura abrirse paso este trabajo con la pretensión de aportar al reconocimiento de alternativas para las personas indígenas que la habitan, que fortalezca sus trayectorias educativas y proyectos de vida personales y comunitarios, y a la vez, aporte conocimientos para la concepción e implementación de programas y políticas específicas de las nuevas universidades fundadas en el marco conmemorativo del bicentenario de los procesos emancipatorios del siglo XIX.

En suma, los derechos de las y los sujetos indígenas en su contexto –históricamente situados– y la respuesta de las políticas de las jóvenes universidades del conurbano en el siglo XXI son el eje que da cuenta de una vacancia y vertebrata la relevancia de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, Víctor** (2006) *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista de la CEPAL N°88, Santiago de Chile.
- Bigalke, T. W.** (2014). The impact of indigenous students in a Mexican University. In: *Leadership for Social Justice in Higher Education: The Legacy of the Ford Foundation International Fellowships Program* (pp. 227–238). New York: Palgrave Macmillan. New York. US.
- Bengoa, José** (2009) *¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?* Cuadernos de Antropología Social, núm. 29, pp. 7–22 UBA. Buenos Aires.
- Bonfil Batalla, Guillermo** (1996) *Pensar nuestra cultura*. Alianza editorial, México DF.
- Briones, Claudia y Carrasco, Morita** (2003) Neoindigenismo estatal y producciones indígenas en Argentina (1985–1999). *Anuario antropológico*, pp. 147–167.
- Briones, Claudia** (2015) Políticas indigenistas en Argentina: entre la hegemonía neoliberal de los años noventa y la “nacional y popular” de la última década. *Revista Antípoda* N° 21. Enero–abril de 2015, Bogotá, Colombia.
- Carrasco, Morita** (2006) *Diversidad cultural y Pueblos Indígenas*. En: Ameigeiras, Aldo y Jure, Elisa (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*, UNGS y Prometeo. Bs. As.
- Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI)** – (2024) Mapa de comunidades indígenas de la provincia de Buenos Aires. En: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1utpFLB3lyp5-UxuCFbr5fxoeqiU&ll=-34.74935231511646%2C-58.45304598354889&z=9>
- Dietz, Günther** (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica, México.

- Diez, María Laura** (2004) *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social. N° 19. FFyL. UBA. Buenos Aires. En: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4576/4074>.
- Dussel, Inés** (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: algunas reflexiones y propuestas. FLACSO. Bs. As. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>
- Engelman, Juan Manuel** (2016) *Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Alteridades, vol. 26, núm. 52. Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.
- Filmus, Daniel** (2004) *Prólogo de Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina, sistematización de experiencias*. MECyT, PROEIB Andes, UNICEF. Buenos Aires.
- Fraser, Nancy** (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Revista de trabajo. Año 4 N°6.
- Fuller, Norma** (2003) *Ciudadanía intercultural ¿proyecto o utopía?* Quehacer N° 137, DESCO, Lima. Perú.
- Gimeno, J.** (1999a). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (I). En Aula e Innovación Educativa, 81 (pp. 67-72)
- Grimson, Alejandro** (2007) *Cultura y neoliberalismo*. CLACSO, Buenos Aires.
- Guaymás, Álvaro y Chacoma, Mónica Sonia; Comp.** (2021). *Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas: construcciones identitarias en escenarios educativos*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Hecht, Ana y Ossola, María** (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.
- Hecht, Ana** (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.
- Hirsch, Silvia y Lázzari, Axel** (2016) *Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata / Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. 1ª ed. ilustrada, Ministerio de Educación de la Nación.
- Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana** (2010) *La educación intercultural bilingüe en Argentina, identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires. Noveduc libros. 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. CABA.
- INDEC** (2024) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios. 1a ed. CABA.
- Kymlicka, W** (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Barcelona.
- Kusch, Rodolfo** (1962) *América profunda. Obras completas*. Tomo II. Editorial Fundación Ross. Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Lázzari, Axel** (2005) *Historias y reemergencias de los pueblos indígenas*. Colección Explora. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, Luis Enrique** (2005) *De resquicios a boquerones: La EIB en Bolivia*. Ediciones PROEIB Andes y Plural. La Paz, Bolivia.
- López, Luis Enrique, Moya, Ruth y Hamel, Rainer Enrique** (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, Daniel, 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.
- _____. (2015). *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). *El racismo es una ideología que impregna todos los ámbitos sociales*. <https://es.unesco.org/news/daniel-mato-investigador-argentino-racismo-es-ideologia-que-impregna-todos-ambitos-sociales>.
- Mombello, Laura y Diez, María Laura** (2023) *Entre modalidad y perspectiva: las complejidades de la educación intercultural en Argentina*. En: Puiggrós, Adriana y Pulfer, Darío. (Coord.) *Corrientes educativas en la historia argentina: Tendencias, interpretaciones y debates*. Tomo II Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. UNIPE Editorial Universitaria. Bs. As.
- Naciones Unidas** (2007) *Declaración de las NU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. 107a Sesión plenaria, 13 de septiembre de 2007.
- Novaro, Gabriela** (2004) *Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural*. En *Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina, sistematización de experiencias*. MECyT, PROEIB Andes. UNICEF. Bs. As.
- Novaro, Gabriela; Hecht, Ana Carolina** (2017) *Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes*. Argumentos, vol. 30, núm. 84, mayo-agosto, 2017, pp. 57-76. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- OIT** (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.

- OIT (2019) 18va sesión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU. En https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/news/WCMS_674795/lang-es/index.htm
- Pérez Gómez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid. 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](https://www.unne.edu.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=71:programapueblos-indigenas&Itemid=355) lang=es
- Quispe, Laura (2024) Entrevista publicada en la red social Telesisa de Indialaki. Ver en: <https://www.instagram.com/reel/DArJPgfJhQt/?igsh=MW1qdzR2Y3dwaXV4>
- Segura, Ramiro (2006) *Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico*. Cuadernos del IDES N° 9. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ides/20110517102641/cuadernos9_Segura.pdf
- Sistema de Consulta de Datos Educativos (2023) Composición de la matrícula. *Alumnos de Pueblos Originarios*. En: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/superior>
- SITEAL (2013) *La expansión educativa al límite*. Notas sobre la escolarización básica en América Latina. Buenos Aires, UNESCO-IIPE-OEI.
- Sulca, Elisa (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.
- Trinchero, Hugo (2009) *Pueblos originarios y políticas de reconocimiento en Argentina*. Papeles de Trabajo N°18 – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural.
- UNESCO (2022) *Decenio de las Lenguas Indígenas*. En: <https://es.unesco.org/idil2022-2032>
- UNESCO-AUSJAL (2022) *Acciones basadas en el conocimiento: transformar la educación superior para la sostenibilidad global*. UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda. Asociación de Universidades Compañía de Jesús en América Latina. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387267>
- Walsh, Catherine (2010) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En: *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.

Carreras prioritarias en la educación superior: una perspectiva desde el neoliberalismo

Yamila Daiana Guerrero

✉ yamila.d.g122@gmail.com

Introducción

Las carreras prioritarias en la educación superior son aquellas que, según el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995, otorgan títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado. Estas carreras son consideradas esenciales debido a que su ejercicio puede comprometer el interés público, poniendo en riesgo la salud, la seguridad y los derechos de los ciudadanos. Para garantizar su calidad, estas carreras deben ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Ley N° 24.521, art. 43).

El concepto de carreras prioritarias no es ajeno al contexto histórico y político en el que se enmarca. En los años 90, la implementación de políticas neoliberales en América Latina, y en particular en Argentina fueron caracterizadas por la liberalización económica, la privatización de servicios públicos y la reducción del gasto estatal, trasladando las demandas del mercado laboral al ámbito educativo, priorizando carreras vinculadas con áreas estratégicas como las ingenierías, las ciencias aplicadas, la medicina, entre otras (Brunner, 1994).

El objetivo de esta ponencia es analizar cómo el neoliberalismo, como marco económico y político dominante, ha influido en la configuración de las carreras consideradas prioritarias en la educación superior en Argentina. A través de un análisis histórico y normativo, se busca reflexionar sobre las implicancias de este modelo en la formación académica y profesional, y en el papel de las universidades como actores clave en el desarrollo social.

Desde el punto de vista metodológico, se llevó a cabo un relevamiento de todas las resoluciones ministeriales que regulan las carreras prioritarias desde 1999 hasta la actualidad. Este dispositivo permitió identificar patrones de priorización, áreas de conocimiento favorecidas y su vinculación con los cambios en las políticas educativas y económicas. Se utilizó un enfoque cualitativo basado en la revisión de normativas, documentos oficiales y bibliografía relevante, siguiendo los lineamientos de análisis crítico de políticas educativas propuestos por autores como Bernstein (1989) y Kemmis (2009). Este enfoque permite abordar las tensiones entre las demandas del mercado laboral, las políticas educativas y el rol social de las universidades.

Con esta ponencia, se pretende contribuir a una comprensión más profunda de las interacciones entre el neoliberalismo, las carreras prioritarias y la educación superior, ofreciendo una perspectiva crítica sobre las implicancias de este modelo en el desarrollo de los estudiantes y de la sociedad en general.

Marco teórico

Contexto histórico y político del neoliberalismo en América Latina y Argentina

El neoliberalismo se consolida en América Latina durante la década de 1990 como un modelo económico y político basado en la liberalización del mercado, la privatización de servicios públicos y la reducción del gasto estatal (Harvey, 2007). En Argentina, estas reformas se implementaron con fuerza a través de políticas de ajuste estructural que impactaron significativamente en áreas como la educación superior. Según Brunner (1994), estas políticas trasladaron las demandas del mercado laboral al ámbito educativo, priorizando la formación de profesionales en áreas estratégicas para la economía global, como las ingenierías y las ciencias aplicadas.

El marco teórico propuesto por Bernstein (1989) ayuda a entender cómo el contexto político y económico influye en la configuración del currículo universitario, estableciendo una conexión entre las políticas públicas y las demandas del mercado laboral. En este sentido, el neoliberalismo transformó la función de las universidades, pasando de ser espacios de formación crítica y desarrollo social a instituciones orientadas hacia la producción de capital humano alineado con objetivos económicos.

Las carreras prioritarias como respuesta al contexto neoliberal

El artículo 43 de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 (1995) establece que las carreras prioritarias son aquellas vinculadas a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio puede comprometer la salud, la seguridad y los derechos de la población. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) tiene la responsabilidad de garantizar la calidad de estas carreras mediante procesos de acreditación periódicos.

Bajo el influjo del neoliberalismo, la priorización de estas carreras responde a la necesidad de formar profesionales en áreas consideradas estratégicas para el desarrollo económico, como la medicina, las ingenierías y las ciencias aplicadas (Brunner, 1989). Torres (2001) sostiene que este modelo se caracteriza por un énfasis en la empleabilidad, destacando competencias técnicas y habilidades específicas que permiten a los egresados adaptarse a un mercado laboral dinámico y globalizado.

El currículo universitario y su transformación bajo el neoliberalismo

El currículo universitario, como señala Kemmis (2009), no debe ser entendido únicamente como un conjunto de contenidos académicos, sino como un espacio de interacción entre teoría y práctica. Este espacio se convierte en un punto crítico de encuentro donde se entrelazan las experiencias educativas y la preparación profesional de los estudiantes, más allá de la mera transmisión de conocimientos. En este sentido, el currículo no solo debería proporcionar información, sino también fomentar un ambiente que propicie el desarrollo de un pensamiento crítico y una práctica reflexiva, fundamentales para la formación integral de los futuros profesionales.

Sin embargo, en el contexto neoliberal, este espacio curricular se redefine para responder a las demandas del mercado laboral, priorizando la formación de competencias funcionales y habilidades transversales. Según Pérez (2016), esta orientación hacia el mercado implica una adaptación del currículo a las exigencias del entorno laboral, donde la capacidad de los

graduados para adaptarse y resolver problemas se convierte en una prioridad. Esta tendencia refleja un cambio de paradigma en la educación superior, donde la calidad del aprendizaje se mide cada vez más en términos de empleabilidad y eficacia en el desempeño laboral, dejando en segundo plano aspectos como la crítica social y el desarrollo del pensamiento ético.

Bernstein (1989) argumenta que, bajo el neoliberalismo, el lugar del saber en la formación académica se transforma. A medida que el capitalismo de mercado influye en la educación, el conocimiento crítico y reflexivo cede protagonismo a las competencias técnicas y utilitarias. Esto sugiere que los docentes y los planes de estudio están cada vez más orientados a la enseñanza de habilidades prácticas que aseguran la inserción laboral de los estudiantes, limitando la autonomía del proceso educativo.

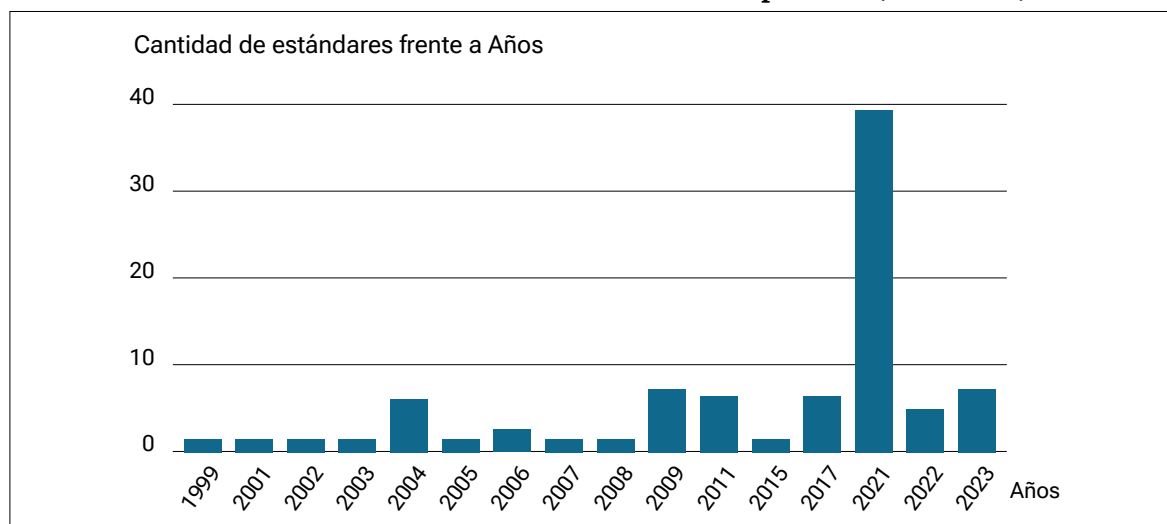
Esta reorientación del currículo también genera tensiones significativas en la relación entre la universidad y el mundo del trabajo. Como indica Díaz-Villa (2011), las universidades se ven presionadas a cumplir un rol instrumental que prioriza la satisfacción de las necesidades económicas sobre su mandato social y académico.

Relevamiento de resoluciones ministeriales

El siguiente gráfico muestra la evolución en la cantidad de estándares de acreditación aprobados por el Ministerio de Educación de Argentina desde 1999 hasta 2023. Esta información surge de un análisis exhaustivo de las resoluciones ministeriales vinculadas a las carreras prioritarias en la educación superior, de acuerdo con el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N.º 24.521.

El objetivo de este análisis es identificar patrones históricos que faciliten la comprensión de cómo las dinámicas del contexto político y económico han influido en la priorización y regulación de estas carreras. A través de esta evaluación, buscamos evidenciar las interrelaciones entre las políticas educativas y las necesidades del mercado laboral, así como los efectos de estas decisiones en la formación profesional en Argentina.

Evolución de la Cantidad de Estándares de Acreditación por Año (1999-2023).



Análisis de los patrones históricos en la priorización y regulación de las carreras de educación superior en Argentina (1999-2023)

Este análisis examina la evolución histórica de los patrones de regulación y priorización de las carreras de educación superior en Argentina desde 1999 hasta 2023. Este periodo ha sido parte de cambios significativos en la estrategia educativa del país, reflejando las dinámicas del contexto político, económico y social.

En los primeros años del análisis, el desarrollo de estándares se centró en áreas clave con gran impacto en el interés público y la salud de la población. La primera resolución ministerial, emitida en 1999, estableció estándares para la carrera de Medicina, reconociendo su vital importancia y su incidencia directa en la salud pública. Esta decisión subrayó la necesidad de formar profesionales altamente capacitados en un sector que es fundamental para el bienestar de la sociedad.

A partir de 2001, se produjo un cambio notable con la incorporación de ingenierías en áreas como alimentos, petróleo y electricidad. Este movimiento marcó una tendencia hacia disciplinas vinculadas al desarrollo industrial y a la infraestructura nacional. La inclusión de carreras como Ingeniería Agronómica en 2003 reflejó la relevancia del sector primario y su papel en la economía argentina, abordando las necesidades de producción y sostenibilidad.

En 2004, se observa un incremento significativo en el número de estándares aprobados, con cinco resoluciones dedicadas a carreras como Metalúrgica, Farmacia, Bioquímica, Ingeniería Biomédica e Ingeniería Hidráulica. Este aumento indica una respuesta a la necesidad de diversificar la oferta educativa frente a la transformación continua del mercado laboral y las demandas emergentes de profesionales en diversas áreas.

El año 2007 es significativo, ya que la carrera de Medicina define nuevos estándares, ajustándose a las necesidades cambiantes en el ámbito de la salud. Luego, en 2009, el número de estándares alcanzó un nuevo pico con seis resoluciones que abarcan disciplinas como Psicología, Química, Ciencias de la Computación e Ingeniería en Recursos Naturales.

En 2011, se aprobaron cinco nuevos estándares, destacando la incorporación de Geología y modificaciones en carreras previamente reguladas, como Ingeniería Forestal y Psicología. Estas decisiones reflejan la intención de adaptar las normativas a los cambios en las demandas sociales y tecnológicas, evidenciando la flexibilidad necesaria en el currículo universitario para preparar a los estudiantes ante nuevos retos. El año 2017 se caracterizó por aprobar estándares de áreas emergentes, como Biotecnología y Genética, junto con disciplinas más tradicionales como Contador Público y Abogacía.

Finalmente, 2021 representa un punto de inflexión notable con la emisión de 33 resoluciones, una cifra sin precedentes en la historia reciente. Esta explosión regulatoria se produjo en un contexto pospandemia, donde la digitalización, la tecnología y la sostenibilidad adquirieron un papel protagónico. Disciplinas como informática, telecomunicaciones y energías renovables dominaron las prioridades educativas. Por último, en los años 2022 y 2023, aunque el ritmo de emisión de nuevas resoluciones disminuyó, se mantuvo el enfoque hacia áreas estratégicas como Microbiología y Nutrición.

Patrones detectados en el análisis

A través del recorrido histórico realizado, en el que se mencionan diversas carreras, se han identificado varios patrones significativos que son cruciales para este análisis. Estos patrones ofrecen una comprensión más profunda de las dinámicas que han influido en la priorización y regulación de las carreras de educación superior en Argentina.

Foco en áreas tradicionales relacionadas con la salud

Desde el inicio del proceso de regulación de las carreras de educación superior en Argentina, las disciplinas relacionadas con la salud han sido priorizadas de manera significativa. Esto nos permite pensar en la importancia de formar profesionales de la salud, en diferentes disciplinas como Medicina, Enfermería, Psicología, entre otras, dado el impacto directo que su desempeño tiene en el bienestar de la población y en la calidad de vida de las comunidades.

El enfoque en las carreras de salud no es una coincidencia, sino que responde a una necesidad crítica que ha sido ampliamente reconocida a lo largo de la historia. Autores como Brunner (2007) argumentan que la educación en salud es un pilar esencial para el desarrollo sostenible de cualquier sociedad, ya que una población sana es más productiva y capaz de contribuir positivamente a la economía y al tejido social.

Particularmente en el caso de Medicina, su importancia se refleja en los tres momentos en los que se han modificado sus estándares de acreditación, adaptándolos a las demandas de la sociedad. El primer estándar fue establecido en 1999, seguido de una revisión en 2007 y una actualización más reciente en 2022. Esto demuestra el compromiso con la mejora continua en la formación de los profesionales de la salud, asegurando que estén preparados para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

Foco en áreas tradicionales relacionadas con las ingenierías

El análisis de las resoluciones ministeriales evidencia un claro predominio de las ingenierías como eje estratégico en la política educativa del país. Este fuerte enfoque responde a la necesidad de formar profesionales altamente capacitados en disciplinas técnicas y científicas, esenciales para el desarrollo industrial y tecnológico.

De las 74 resoluciones ministeriales analizadas, 42 corresponden a las ingenierías, equivalente al 57%, lo que refleja su preeminencia en la agenda de acreditación. Sin embargo, este número no implica 42 carreras de ingeniería diferentes. Al desglosar la información, se identificó que varias resoluciones están vinculadas a modificaciones de estándares previos (en general, no más de dos ajustes por carrera) o abarcan múltiples disciplinas bajo una misma normativa. Por ejemplo, resoluciones como la RM N° 1232/01 incluyen un conjunto de especialidades técnicas, como Ingeniería Aeronáutica, Ingeniería Civil e Ingeniería Química, entre otras.

Este patrón sugiere una priorización sistemática de las ingenierías, no solo en términos de cantidad, sino también en la actualización y ajuste constante de sus estándares. Esto podría interpretarse como una respuesta proactiva a los cambios en las demandas del mercado laboral y los avances tecnológicos, reafirmando la importancia de estas carreras para el desarrollo sostenible y competitivo del país.

Además, este énfasis en las ingenierías resalta la intención del sistema educativo de alinearse con objetivos nacionales de innovación y crecimiento, posicionando a estas disciplinas como pilares fundamentales en la construcción de capacidades científicas y tecnológicas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Influencias del contexto político y económico

Los cambios en la cantidad y naturaleza de las resoluciones ministeriales sobre la acreditación de carreras en Argentina reflejan momentos clave de transformación política, económica y social que han moldeado las prioridades educativas del país. Como plantea Bernstein (2007), las políticas educativas están profundamente influenciadas por el contexto en el que se desarrollan. Estos hitos históricos no solo responden a demandas inmediatas, sino que también evidencian ajustes estructurales en las estrategias educativas para alinearse con el contexto nacional e internacional.

A continuación, se analizan los tres hitos históricos más relevantes que han influido en estas transformaciones:

- **Crisis de 2001**

La crisis económica y social que enfrentó Argentina en 2001 generó una marcada reestructuración en todos los niveles del Estado, incluyendo el sistema educativo. Este período estuvo caracterizado por una contracción económica, un aumento del desempleo y una fuerte desigualdad social. Como señala el informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2002), “La crisis obligó a repensar las estructuras educativas para atender demandas inmediatas que garantizaban la inserción laboral de los jóvenes”. En este contexto, el sistema educativo se encontró en la necesidad de adaptarse a las nuevas realidades del mercado laboral y las demandas de una economía en crisis. Las resoluciones ministeriales emitidas durante este período reflejan un enfoque estratégico en la formación técnica y profesional, priorizando carreras que se consideraban fundamentales para la recuperación económica del país.

- **Crecimiento sostenido a partir de 2009**

El período posterior a 2009 coincidió con un crecimiento económico sostenido impulsado por el auge de las exportaciones y políticas expansivas en sectores estratégicos. Este contexto permitió un mayor fortalecimiento de las políticas educativas, con un incremento en las resoluciones ministeriales que buscaban consolidar la formación en áreas técnicas y científicas. Según un estudio del Ministerio de Educación (2011), “la prioridad otorgada a las ingenierías durante esta etapa se entiende como una estrategia para sostener el crecimiento industrial y tecnológico”. Además, las carreras de salud y ciencias básicas se posicionaron como pilares para mejorar la calidad de vida y la competitividad del país.

- **Reformas pospandemia de 2021**

El impacto de la pandemia de COVID-19 marcó un punto de inflexión en las prioridades educativas y en la forma en que se entendían las necesidades del sistema educativo y del mercado laboral. En este contexto, las reformas implementadas en 2021 reflejan una aceleración en la incorporación de nuevas tecnologías, el fortalecimiento de la formación en

ciencias de la salud y la ingeniería, y una mayor integración de las competencias digitales en las carreras tradicionales. Según un informe de la Unesco (2022), “las resoluciones de este período muestran una clara intención de adaptarse a un mundo pospandemia, donde la digitalización y la sostenibilidad se consolidaron como ejes centrales del desarrollo”.

Conclusiones

Los cambios en el número de resoluciones ministeriales a lo largo de los años reflejan momentos clave de transformación política y económica en Argentina, tales como la crisis de 2001, el crecimiento sostenido de 2009 y las reformas pospandemia de 2021. Estas variaciones indican un proceso dinámico y adaptativo en el sistema educativo, donde no solo se establecen estándares iniciales, sino que también se ajustan a las necesidades cambiantes del mercado laboral y la sociedad.

Particularmente, se observó que la mayoría de los nuevos estándares fueron creados en el contexto del COVID-19. La pandemia transformó la percepción del sujeto social y laboral, llevando a que los egresados deban adaptarse a un entorno laboral cada vez más cambiante y desafiante. En este sentido, habilidades blandas como la actitud emprendedora, la adaptabilidad y la capacidad para aprender continuamente han adquirido una relevancia significativa (CONEAU, 2021).

La educación superior se ha convertido en un instrumento clave para la formación de recursos humanos destinados a un modelo económico competitivo y globalizado. Este fenómeno puede entenderse desde la perspectiva de la biopolítica, donde las instituciones educativas son gestionadas para maximizar la “producción” de graduados y su inserción en el mercado laboral (Foucault, 2009).

El impacto del neoliberalismo en la educación ha sido profundo, restringiendo la diversidad de propuestas académicas y fomentando un enfoque utilitario en la formación superior. La priorización de carreras que responden a criterios de mercado ha creado un sistema educativo donde las decisiones sobre la oferta académica están cada vez más alineadas con las necesidades del capital. Esto afecta negativamente la pluralidad de saberes y disciplinas en el ámbito académico.

La conformación de un currículum universitario orientado al mercado también puede generar tensiones internas dentro de las universidades conllevando a una contraposición entre el deseo de formar profesionales competentes y el compromiso con una educación que desafíe y explore conceptos más allá de lo puramente utilitario.

Para finalizar, surgen una serie de interrogantes que invitan a una reflexión más profunda sobre el futuro de aquellas disciplinas que no se consideran prioritarias para el desarrollo estratégico del país. ¿Qué sucede con las carreras de educación superior que no están alineadas con las áreas consideradas fundamentales? ¿Cómo influye esta falta de priorización en las matrículas y, más aún, en la formación de futuros profesionales en estas áreas? ¿Hasta qué punto las universidades asumen la estandarización impuesta por las resoluciones ministeriales, y cómo afectan estas políticas a su autonomía y a la diversidad académica en su oferta educativa? ¿Es posible que, incluso en un contexto de menor prioridad a nivel

gubernamental, estas carreras sigan siendo esenciales para la construcción de una sociedad más plural y equitativa? Estas preguntas no solo abren un campo de estudio sobre las dinámicas de la educación superior, sino que también desafían a repensar cómo se configuran las prioridades educativas en un país que aspira a equilibrar las demandas del mercado con la necesidad de formar profesionales comprometidos con el desarrollo social, cultural y científico en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B.** (1989). Clases, códigos y control I (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Bernstein, B.** (2001). Clases, códigos y control: Vol. 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Ediciones Morata.
- Bernstein, B., & Díaz, M.** (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Brunner, J. J.** (1994). Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000.
- Brunner, J. J., & Uribe, D.** (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior.
- CEPAL.** (2002). La educación y la crisis económica en Argentina: Un análisis de la situación actual. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).** (2011). La CONEAU y el sistema universitario argentino .
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).** (2014). Informe sobre evaluación y acreditación .
- Díaz, M.** (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Díaz-Villa, M.** (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y saberes*, (35), 9-24.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., & Aiello, M.** (2018). La educación superior universitaria en la Argentina: situación actual en el contexto regional.
- Foucault, M.** (2009). Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979) (Vol. 283). Ediciones Akal.
- García de Fanelli, A.** (2012). Impacto de los procesos de acreditación en la calidad educativa. *Revista Educación Superior* , 15(2), 45-60.
- Harvey, D., & Mateos, A. V.** (2007). Breve historia del neoliberalismo (Vol. 49). Ediciones Akal.
- Kemmis, S.** (2009). Currículo y pedagogía . En S. Kemmis y R. McTaggart (Eds.), *The action research planner* (págs. 25-50). Springer.
- Ministerio de Educación, Argentina.** (2011). La educación técnica y tecnológica en la Argentina: Políticas y estrategias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pérez, M.** (2016). El nuevo sujeto social: competencias para el futuro laboral. *Revista Internacional de Educación Superior* , 4(1), 67-80.
- Pérez, Paula.** (2016). "El consumo responsable y la transformación social". *El País*. 14 de abril de 2016.
- Silva, J.** (2020). Procesos de acreditación y su impacto en el diseño curricular: Una revisión crítica. *Educación y Sociedad* , 28(2), 67-80.

Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, 23(92), 06-31.

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos el futuro de la educación: un llamado a la acción.

Atravesar lo escolar. La ESI en el nivel secundario del conurbano de la Provincia de Buenos Aires

Mariana Lavari

 mariana.lavari@unahur.edu.ar

Introducción

La sexualidad, como tema de conversación, como asunto de preocupación y como territorio de curiosidad, irrumpió en las calles, en las redes sociales, en la mesa del domingo, en la cancha, en el colectivo, en medios de comunicación, en los espacios de trabajo. ¿Acaso alguien pudo quedarse fuera de los debates sobre las diferentes temáticas relacionadas con la sexualidad y con su educación en los últimos años en Argentina?

La Educación Sexual Integral (ESI) no es un tema de moda y menos aún, un tema nuevo. Sin embargo, en los últimos años ha ganado un lugar destacado en los discursos públicos, al tiempo que la ampliación de derechos expresada en la legislación nacional ha enriquecido sus contenidos y desafíos para el sistema de educación obligatoria. Junto con el proceso de ampliación de derechos se ha producido una reacción moral conservadora que, además de incluir a los sectores religiosos, se instaló en el campo discursivo de la política. El concepto de “ideología de género” es el gran articulador de sus discursos, que se pronuncia por la defensa de la vida y la familia tradicional, en contra del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, la ley de identidad de género y la educación sexual integral. Fortalecer la formación docente en ESI resulta indispensable para resistir el embate y avanzar en la garantía del derecho a la ESI que asiste al estudiantado en Argentina (Ley 26.150/06).

El contenido de esta ponencia se enmarca en el proyecto de tesis doctoral *Relaciones entre las políticas curriculares, la formación docente continua y las prácticas de enseñanza de ESI en el nivel secundario. De resistencias, apropiaciones y cambios*. El mismo identifica un área de vacancia respecto del modo en que la ESI interpela las dimensiones curriculares de la enseñanza en el nivel secundario y su relación con la formación de sus docentes, en particular en el contexto antes descripto. En esta ponencia se hará foco en las percepciones y decisiones docentes al incorporar la ESI a sus prácticas pedagógicas en diversas materias de la escuela secundaria y la relación con el grado de apropiación que poseen sobre la perspectiva de la ESI.

Como señala Bernstein (1990), todo contenido, al ser recontextualizado en el discurso pedagógico, sufre una transformación, y precisamente por ello, se indaga sobre las modalidades que se fueron construyendo en este proceso y los efectos que introdujeron dichas transformaciones en las prácticas pedagógicas.

En síntesis, se busca compartir algunas primeras reflexiones acerca de las percepciones y decisiones docentes al pensar la enseñanza de los contenidos de las diferentes materias que dictan en la escuela secundaria integrando la ESI de modo transversal tal como prescribe la normativa vigente (Res. 45/08).

Se trabaja con metodología cualitativa, específicamente con teoría fundamentada con el apoyo de Atlas ti. Se realizó un muestreo teórico con.

30 docentes en ejercicio en escuelas secundarias de gestión estatal y de ámbito urbano de las regiones educativas VII, VIII y IX de la Provincia de Buenos Aires: 6 docentes de ciencias naturales/biológicas, 6 de ciencias sociales/humanas, 6 de educación física, 6 de educación artística y 6 de ciencias exactas. Las disciplinas escolares seleccionadas estuvieron 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 disciplinar. Otra de las condiciones para definir los perfiles docentes de la muestra tuvo que ver con que implementaran la ESI de manera sistemática desde, al menos, cinco años atrás.

Al momento, se analizaron solo los datos empíricos relevados durante los meses de junio y agosto de 2024 en 10 entrevistas semiestructuradas.

La modalidad transversal en las políticas curriculares de la ESI en Argentina

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006 en Argentina concibe a la sexualidad desde una perspectiva multidimensional, entendida como una construcción incesante en la vida de toda persona, filtrada por relaciones sociales de género, 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. Problematicar el paradigma biologicista implica visibilizar los aspectos culturales, políticos y subjetivos de la sexualidad y dar cuenta de sus variaciones a lo largo del tiempo y entre culturas, lo que permite determinar la inexistencia de una moral sexual universal.

El modo en que el sector docente se apropia del concepto de sexualidad, se ve reflejado en sus prácticas; esto ocurre más allá de que exista o no una intencionalidad pedagógica de incluir contenidos de ESI en la tarea educativa ya que, toda educación es sexual (Morgade, 2011). La sexualidad atraviesa las prácticas; si no lo hace de manera explícita, tomará la forma de lo oculto, pero lo ineludible es que allí se hará presente.

Lo escolar es la forma material y concreta que nuestras sociedades han diseñado para la transmisión institucionalizada del conocimiento. Los términos “sexualidad” y “escuela” históricamente han formado parte de campos discursivos e institucionales diferentes (Boccardi, 2018). Por estos motivos, el sector docente se ve atravesado 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.

Con la aprobación de los Lineamientos Curriculares de ESI 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 se generan nuevos desafíos para quienes tienen la responsabilidad de gestión y de docencia en el sistema educativo federal, Con respecto a la

Provincia de Buenos Aires, en 2015 se sancionó la Ley N°14.744 de Educación Sexual Integral y en el año 2022, bajo la Resolución N° 1549, se creó la Dirección Provincial de ESI.

La incorporación obligatoria y sistemática de la ESI, en su modalidad transversal en las escuelas de nivel secundario, genera debates y tensiones que ponen en evidencia, entre otras cosas, las diferentes formas en que es concebida la sexualidad, la educación sexual, la tarea docente, las expectativas estudiantiles y también el lugar de las familias y de la comunidad respecto del tema.

La riqueza del conocimiento antecedente en el campo de la educación sexual integral (Morgade y Alonso, 2008; González del Cerro, 2018; Wainerman, 2008; Lavigne, 2011; Felitti, 2011; Faur y Lavari, 2018; Fuentes y Gamba 2021; Jones, 2010; Elizalde, 2014; Núñez y Báez, 2013; Torres, 2010; Scharagrodsky, 2009, 2011; Cobeñas, 2016; Morgade G., Báez J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. 2011) permite construir un marco de referencia significativo para respaldar las preguntas que se plantean en este trabajo.

En un contexto en donde, desde hace un tiempo y con persistencia, las investigaciones suelen caracterizar al nivel secundario como un ámbito atravesado por la pérdida de sentido (Tiramonti y Montes, 2008; Tenti Fanfani, 2003), la desinstitucionalización y fragmentación (Kessler, 2000 y Tiramonti, 2008) y las dificultades para cumplir con su rol de enseñanza, el campo del curriculum, y en particular, a partir de la incorporación de la ESI, tiene un desafío extraordinario.

La modalidad transversal implica que la enseñanza se realiza desde todas las áreas y disciplinas propias de la organización escolar del nivel secundario, por lo tanto, no hay un espacio curricular específico o materia de ESI con docentes especialistas para tal finalidad, al menos de modo obligatorio. Comprender el problema de la modalidad transversal para la implementación de la ESI en el nivel secundario (Res. 45/08) es un aspecto clave para los estudios del campo de la ESI, la formación docente y el curriculum.

Existe un argumento que circula en el campo de la educación que dice algo así como: “*si buscás que algo no prospere en el sistema educativo, hacelo transversal*” Sin embargo, la ESI ofrece algunas evidencias para problematizar dicha afirmación. Para ello resulta necesario comprender cuáles son las razones por las cuales la ESI, pese a la transversalidad como modalidad establecida para integrarla al curriculum escolar, logró permear en el sistema educativo. Recuperar el derrotero de la Ley Nacional de ESI N° 26.150, a 18 años de su promulgación, es clave para explicar cómo fue posible que la ESI no se haya licuado, teniendo en cuenta que la modalidad establecida para su implementación en el sistema educativo fue la transversalidad. Para este análisis se requiere reconstruir el proceso de hechura de la política (Aguilar V., 1996), aspecto que se profundizará en el futuro próximo.

Para colocar el foco en el concepto de transversalidad, es importante analizar la perspectiva que Catalina González del Cerro (2018) desarrolla en su tesis doctoral cuando expresa la relación entre los temas transversales y los problemas sociales que atraviesan una época determinada. La autora dice:

“Son temas que se incluyen en los diseños a partir de la puja de intereses en los que participan movimientos sociales que promueven su inclusión. Los movimientos ambientalistas y los feministas son dos casos paradigmáticos. Los temas transversales, como la ESI, tienen la función, además de direccionar la

enseñanza, de involucrar a todos los sectores y explicitar aquello que una sociedad en un momento dado considera como valores fundamentales.” (p. 162).

En este sentido, Carlos Cullen (1997) también establece la distinción entre la transversalidad y la interdisciplina:

“La presencia de contenidos transversales en los programas educativos obedece a una lógica distinta de la de los contenidos interdisciplinarios, si bien se inscribe, como aquella, en la misma intención de resignificar socialmente la escuela, la interdisciplina critica al formato enciclopédico en lo que tiene de compartimientos estancos y de supuesto ilusorios en la unidad transversal de la razón. La transversalidad, en cambio, apunta a otra crítica, que es la desvinculación de los conocimientos escolares en relación con los problemas sociales, relacionado con la separación de las esferas de la cultura y con la pretendida neutralidad y no conflictividad de la razón enseñante”. (p. 121)

Los aportes de Siede (1998) sobre la enseñanza de temas transversales en ciencias sociales también han resultado inspiradores, ya que destaca la inescindible interrelación entre qué se enseña, cómo y quiénes lo hacen y plantea la necesidad de trascender la enunciación meramente moral centrada en aspectos actitudinales y relacionales, y conducir hacia una repolitización del curriculum que promueva el conocimiento de la realidad social y la construcción de criterios de actuación en ellas. Por otra parte, Munevar y Villaseñor (2015) plantean que:

“La transversalidad es uno de los instrumentos más poderosos de deconstrucción de la racionalidad académica y de la vida cotidiana, rompe con la estructuración jerárquica de los saberes; se organiza sobre el sentido antropológico de la hibridación no sólo de diferentes tipos de saberes, sino de distintas formas de razonar y abarcar otros lenguajes.” (p. 59).

Faur y Lavari (2018) describen la complejidad pedagógica que exige la transmisión de la perspectiva y de los contenidos de ESI de manera transversal en las escuelas secundarias y manifiestan la importancia de que las instituciones educativas construyan condiciones para el desarrollo de esa tarea. Expresan, al menos, dos: *“la capacidad y los mecanismos para institucionalizar la ESI en distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela (...) y la formación integral de sus docentes como capital institucional, al menos en un grupo con liderazgo y legitimidad como para socializar el conocimiento y coordinar acciones educativas en las escuelas.” (p. 124).*

Los contenidos transversales, en este caso la ESI, suelen buscar y ofrecer respuestas a demandas socialmente significativas que no pueden limitarse a un único campo disciplinar. El vínculo de la escuela con su entorno, de la escuela con la vida siempre fue conflictivo y en las últimas décadas viene siendo puesto en jaque con mayor intensidad, y las políticas de ESI han colaborado en este sentido. Jorge Huergo (2015) contextualiza el vínculo entre la escuela y la vida y lo expresa de este modo:

“Seguimos hoy pensando a la escuela como preludio de la vida, como un laboratorio que prepara a los seres humanos para la vida futura, en el que los educadores deben soslayar su propia vida y presentarse públicamente según las prerrogativas del deber ser, para poder ser modelos vivientes para las nuevas generaciones”. (p.113)

Antes de compartir algunas reflexiones producto de este trabajo, quisiera explicitar qué entendemos aquí por práctica pedagógica y para ello vamos a considerar la definición que hace Castro Valderrama (2016).

“Se trata del quehacer de los maestros, sus creencias, sus saberes, sus métodos, la planeación, la didáctica, la reflexividad permanente que debe acompañar ese quehacer, la creación de prácticas educativas que conlleven a mejores aprendizajes en los estudiantes; incluso a veces, algunos autores incorporan dentro de esta unidad de análisis la autonomía profesional de los educadores.” (p. 74)

Retomaremos estas ideas en el análisis de las experiencias que relatan docentes al integrar la ESI de manera transversal cuando enseñan historia, matemática, literatura, química, inglés o cualquier otra materia de la escuela secundaria.

¿Materias fáciles y materias difíciles para transversalizar la ESI?

*La contingencia de los límites y la posibilidad de atravesarlos
hasta “pasarse del otro lado”.
Alejandro Grimson*

Uno de los códigos seleccionados para desarrollar el contenido de esta ponencia es el que indaga sobre el grado de dificultad que implica transversalizar la ESI según el tipo de materia que se enseña. Existe otra idea bastante instalada en las escuelas secundarias que expresa que resulta más sencillo incorporar la ESI en las materias de ciencias sociales, como así también las corporales y artísticas y, mucho más dificultoso es hacerlo en las materias vinculadas con las ciencias exactas, y también con las ciencias naturales.

El grupo docente que conforma la muestra para el trabajo de campo de la tesis está conformado por docentes de cinco campos disciplinares, incluyendo tanto, las materias consideradas más “fáciles”, como las consideradas más “difíciles” para la transversalización de la ESI.

Si bien, la idea es parcialmente aceptada por el grupo muestral, ponen en cuestión la mirada binaria: fácil – difícil y problematizan que solo esté construida en base a las características de los contenidos disciplinares. Una docente expresa:

“Yo creo que si entiendes la integralidad de la ESI no hay materias más difíciles que otras. Todas las materias pueden dar... es cuestión de encontrarle el enganche.” (Profesora de Construcción de Ciudadanía y Sociología, Región VIII. D:1)

Por otra parte, el grupo consultado hace hincapié en que transmitir los contenidos disciplinares de las materias que enseñan no es la única responsabilidad que tienen como docentes. Así lo expresa una de ellas: *“Es que además esta idea de que sólo enseñamos química, no va! Formamos personas! ¿Siempre hay que aclararlo?”* (Profesora de Química, Región VII. D:2) Reconocen que la dimensión curricular no es la única puerta de entrada de la ESI a la escuela, por lo tanto, transversalizarla no implica únicamente limitarse a la incorporación de sus lineamientos curriculares o NAP (Res 340/18) a la planificación de materias, sea historia, biología, matemática o cualquier otra. Por ejemplo, una docente de Educación Física dedica una clase a trabajar diversidad sexual, sin necesidad de realizar una articulación con los contenidos del programa de su materia. Pero, además, y éste es el aspecto que nos resulta más desafiante aquí, expresan que lo que hace que sea más fácil o más difícil la transversalización de la ESI, no es el tipo de materia, sino la apropiación docente respecto de la perspectiva de la ESI. Una docente lo expresa de esta manera:

“La transversalidad de la ESI existe desde el momento en que nos paramos delante de un aula. Entonces me parece que es una postura cómoda decir que desde química, física o matemática dar ESI es más difícil. Es porque no se entiende lo que implica la ESI y lo que implica la transversalidad porque a partir de ahí podés buscar cómo hacer que la práctica pedagógica sea transversal.” (Profesora de Matemática, Región VIII. D:3)

Es interesante señalar aquí la relevancia que parecen adquirir otras puertas de entrada de la ESI a la escuela¹ (Ministerio de Educación, 2022), más allá de la curricular. El grupo de docentes consultado reconoce la centralidad de la puerta curricular ya que, ante la pregunta acerca de si consideran que existen diferencias al planificar la ESI en función del tipo de materia, se expresa una posición clara acerca de que, sí hay materias cuyos contenidos curriculares hacen más accesible la articulación con los lineamientos de ESI. Por ejemplo, integrar la ESI en materias como historia, construcción de ciudadanía, filosofía, sociología, literatura, prácticas del lenguaje, inglés, arte, educación física, según el grupo consultado de docentes, resulta más transparente. Agregan que en materias como matemática, física, química y, hasta, en biología se ven más limitadas las posibilidades. Una profesora reconoce las diferencias entre las materias en este sentido: *“Debe ser complejo para algunas materias. En mi materia me es mucho más permeable. Para mí es mucho más fácil llegar ahí a trabajar la ESI.”* (Profesora de Literatura, Región VII. D:4). Otro docente dice:

¹ Las llamadas puertas de entrada de la ESI constituyen una herramienta para la implementación de la educación sexual en las instituciones educativas, pues se refieren a diversas formas en que la sexualidad, entendida integralmente, se puede tematizar en la escuela y constituir una instancia de aprendizaje tanto para las y los docentes y equipos escolares como para los/as estudiantes. Ellas son: Lo que nos pasa como docentes con la sexualidad - La dimensión curricular de la enseñanza- La organización institucional cotidiana - Los episodios que irrumpen - La familia y la comunidad en relación con la sexualidad. (Ministerio de Educación, 2022)

“Más allá de que tenemos que tratar de integrar todos los ejes dentro de todas las materias, puede haber disciplinas un poco más flexibles y otras que son más estructuradas o más abstractas. No sé... en matemática me parece que hay una dificultad mayor”. (Profesor de Historia, Región VIII. D:5)

Sin embargo, luego de señalar esta diferencia entre unas materias y otras, los argumentos van ofreciendo evidencias que dan cuenta de cómo la puerta de entrada curricular se relativiza frente al peso que adquieren el resto de las puertas de entrada.

La ESI entra a la escuela de variedad de formas (puertas de entrada). A través de lo que nos pasa como docentes con los temas de sexualidad y lo que le pasa al estudiantado; a través de los vínculos que la escuela establece con las familias y con la sociedad en general; a partir de episodios que irrumpen y que se encuentran ligados con temas de ESI (embarazos no intencionales, acoso, abusos y otras violencias patriarcales). También a través de las normas que construyen las instituciones que, en muchas ocasiones, esconden lógicas que se contraponen con una mirada de la ESI. En este caso, el grupo docente ofrece variedad de ejemplos ligados con diferentes temas, desde el uniforme o vestimenta, acuerdos de convivencia, uso de espacios físicos –en particular baños y patios–, discriminación por razones de género, el lenguaje, entre otros. Por último, y pese a que no es una de las puertas de entrada definida en los materiales del Programa Nacional de ESI, el grupo de docentes consultado destaca que la ESI entra a la escuela, también, mediante la demanda estudiantil. Es una oportunidad educativa que, según docentes consultados, se expresa con contundencia en las aulas con adolescentes y jóvenes.

La diversidad de puertas para introducir la ESI en las escuelas abre un mapa de oportunidades para que transversalizarla no sea un obstáculo para, por ejemplo, docentes de materias del campo de las ciencias exactas cuando no encuentran cómo hacerlo desde la puerta de entrada curricular.

Cuando la ESI entra a clase ¿quién sale?

Para profundizar la información relevada en el apartado anterior, se consultó sobre si la incorporación de ESI no genera cierto descuido para con los contenidos de las materias que enseñan. Esta pregunta, al igual que la anterior, surge de una afirmación (poco revisada) que circula en las instituciones educativas del nivel secundario, y se instala en el sentido común de la comunidad educativa. La idea acerca de que si das un contenido de ESI tenés que dejar de dar un contenido de tu materia.

Ante la pregunta al grupo muestral respecto de si, al incorporar la ESI quitan tiempo a la enseñanza de los contenidos de inglés, de física o de literatura, la respuesta que mayor consenso se releva es negativa. No solo porque el grupo docente consultado no considera que, al incorporar la ESI, se descuide la enseñanza de sus materias, sino porque además, expresan que les sucede lo contrario. Refieren que la ESI les permitió mejorar las formas de enseñar. Por ejemplo, una profesora encontró en la ESI contenido valioso para planificar la

enseñanza del inglés y así, encuentra que las clases se vuelven más significativas y dinámicas. Lo expresa así:

“No, no aprenden menos Inglés, al contrario. En mi caso yo creo que se refuerza aún más porque los contenidos son presentados en forma significativa. Cuando yo comencé a trabajar era todo de manera mecánica, hacer ejercicios sin pensar. En cambio ahora que trabajo ESI es mucho más rico porque además del idioma, plantás una semilla en cuanto repensar patrones de género o repensar actitudes que se ven inclusive en las canciones que escuchan en inglés. Porque después me lo dicen. Profe: acá qué feo lo que dice esta canción... (Profesora de Inglés, Región VIII. D:6)

Dos docentes de la materia de Química expresan otras razones, distintas a la anterior, por las cuales argumentan que no se pierden contenidos de química cuando integran la ESI. La primera de ellas porque la ESI le permite situar y vincular los contenidos con la realidad social, ella dice:

“Yo creo que se fortaleció la química con la ESI. Muchos colegas dicen ¿cómo damos clases de ESI en química? ¿cómo hacés con el tiempo? Y yo les digo ¿y por qué no lo integrás? Porque con la ESI seguimos dando clases de química, de física y demás, pero desde otra perspectiva mucho más rica. Es mucho más movilizante para el estudiante y para mí también ver la industria minera desde el lugar de las mujeres y los niños, se enriquece mucho más la clase porque ven a la gente común que defiende sus vidas y su ambiente.” (Profesora de Química, Región IX. D:7)

La segunda docente de la misma materia considera que los contenidos de química se dan igual pero expresa haber encontrado en la ESI la posibilidad de enseñar de modo más “humano”:

“Antes yo llegaba y lo primero que les decía era: ¿y la tabla periódica? Eso lo sigo haciendo, pero desde otro lugar. Ahora y gracias a la ESI, entro y lo primero que les pregunto es: ¿cómo están? y me cuentan y eso genera otra cosa que sirve para cuando agarran la tabla periódica.” (Profesora de Química, Región VII. D:8)

Es interesante la respuesta coincidente acerca de que la incorporación de la ESI no desplaza a los contenidos de las materias que enseñan, sin embargo, los argumentos que expresan no están sostenidos en las mismas ideas. Se profundizará este análisis.

¿Qué se necesita para implementar la ESI de modo transversal?

El modo en que el concepto de sexualidad es apropiado por el sector docente, favorece u obstaculiza que la ESI permee las prácticas pedagógicas, y esto ocurre más allá de que exista o no una intencionalidad educativa de incluir contenidos de ESI, ya que toda educación es sexual (Morgade, 2011). Pensar que en la escuela solo se enseñan y se aprenden aquellos contenidos que están en el diseño curricular y que todo lo que se transmite tiene una intencionalidad pedagógica explícita, implica desconocer la existencia de un currículum oculto (Cullen, 1997) que opera más allá de los propósitos escritos. El currículum oculto no explicita sus intenciones y se despliega desde expectativas de rendimiento y comportamiento, desde lo que se habilita y de lo que no, desde lo que se silencia y del modo en que se disciplinan los cuerpos y la expresión de las emociones y los deseos. Por ejemplo, el currículum escolar reprodujo (y aún lo sigue haciendo) relaciones de género que invisibilizan y discriminan a las mujeres y a otras identidades sexogenéricas.

Nos preguntamos ¿qué formación docente se necesita para fortalecer prácticas pedagógicas en la escuela secundaria que transversalicen la ESI en todos los espacios curriculares? ¿Cómo se enseña a enseñar contenidos controvertidos como el aborto, el amor, las violencias patriarcales, el abuso sexual, el matrimonio igualitario o relaciones sexuales a docentes que han transitado su formación de base con una matriz fuertemente disciplinar y que se desempeñan en una institución fragmentada? (Kessler, 2000 y Tiramonti, 2008).

Uno de los conceptos teóricos centrales que estructuran esta tesis es el de apropiación. La apropiación es un proceso que se encuentra íntimamente ligado con el aprendizaje (Rogoff, 2006) y que no se reduce al almacenamiento de información. Castro Valderrama (2016) aborda este concepto y dice: “apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertarse en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar.” (p. 14) En síntesis, en esta tesis se entiende por apropiación a la acción de apropiarse de algo, lo cual no sólo significa conocerlo, estar informado o conocer el discurso, sino usarlo o hacerlo propio; es decir, decidir de modo autónomo tomarlo, adoptarlo e incorporarlo a la práctica, que para el caso específico de la ESI, significa que el cuerpo docente pueda integrar la perspectiva en sus prácticas pedagógicas de modo integral y sistemático.

El grupo consultado subraya la importancia de la apropiación de la perspectiva de la ESI para lograr transversalizarla en las prácticas. Expresan que se requiere interpelar el posicionamiento docente respecto de las concepciones de sexualidad para luego avanzar en los procesos de transmisión. Un profesor de historia expresa lo siguiente:

“Me cambió la vida. Mi práctica docente sí, pero también como persona. Empecé a repensar mi masculinidad y empecé a pensar cómo me vincula con las otras personas. Es que nuestras matrices de aprendizaje son sumamente violentas, sobre todo para los varones. Entonces, la ESI, me permitió repensar y no decirle trola a un amigo o puto, por más de que sea un chiste. O también a respetar a mi pareja. En otro momento diría... No sé, pienso en los famosos piropos en un

espacio público. No dejo de pensar en el respeto hacia los otros cuerpos de una manera diferente desde la ESI. (Profesor de Historia, Región VIII. D:5)

Se toma como base la idea de grados de apropiación que Torres Castaño (2011) analiza a partir de la obra de Max Weber. Expresa que existen apropiaciones plenas, parciales y apropiaciones nulas o inexistentes. A partir de este antecedente, en este proyecto se está trabajando en la construcción de una tipología para analizar grados de apropiación docente respecto de la perspectiva de la ESI, ya que se considera, puede ser una herramienta teórica de valor para analizar la transversalización de la ESI en la escuela secundaria y un aporte para las políticas de formación docente.

En este sentido, cuando hay evidencia de que el grupo de docentes posee una apropiación plena de la perspectiva de la ESI, la transversalización se hace efectiva. Otra docente expresa su experiencia de esta manera:

“Si, a mt' me modificó o cambió en mt' mi forma, mi pensamiento, va más allá de que sea un programa o algo de contenido, va más allá de eso. Y eso creo que es lo rico de la educación sexual, que podamos vernos, que podamos vernos como somos, que podamos entendernos y que eso trascienda, no? (Profesora de Matemática, Región VIII. D:3)

Hay docentes que presentan una apropiación parcial o nula en relación con la perspectiva de ESI. Los primeros pueden integrar la ESI a partir de la realización de actividades planificadas de modo pertinente, sin embargo, así como la integran pueden dejar de hacerlo (Faur, Lavari 2018). Las razones que expresan para dejar de incorporarla son: 1) falta de tiempo para planificar la vinculación con la ESI, 2) falta de recursos y de actividades que ofrezcan ejemplos de cómo hacerlo y 3) falta de orientaciones institucionales para integrar la ESI. Una de las características que define la apropiación parcial es la falta de autonomía. Expresan necesitar pautas externas como, por ejemplo, la Semana de la ESI, la Jornada Educar en Igualdad (Ley 27.234/15) o cuando el proyecto institucional de la escuela lo establece, cuando el equipo directivo lo exige o cuando irrumpe algún problema que obliga a una intervención específica. Lo que caracteriza a la apropiación parcial es la reversibilidad. Puede integrarse la ESI a las prácticas pedagógicas (y de modo pertinente) y dejar de hacerlo. Por ejemplo, una docente expresa que hace como tres meses que “no da ESI”.

Respecto de la apropiación nula se encuentran dos tipos: 1) un posicionamiento explícito en contra de la ESI por razones ligadas con un determinado sistema de creencias y valores contrarios a la perspectiva de derechos 2) un posicionamiento implícito de clara resistencia (Faur, 2018), argumentando con razones de diversa índole que, en general, se colocan fuera de la construcción subjetiva que requiere apropiarse de la perspectiva. Pueden ser razones operativas, falta de tiempo, falta de capacitación. Por otra parte, estos grupos de docentes no identifican una ventaja en la modalidad transversal para garantizar el derecho a la ESI. En general, expresan mayor tendencia a que la ESI debiera garantizarse en una materia específica con perfiles docentes especialistas.

Una docente expresa su propia experiencia en un proceso donde reconoce que atravesó resistencias:

“La primera vez que escuché, Educación Sexual integral y vi los cinco ejes yo decía... ¿transversalidad? ¿Perspectiva de género? Bueno, lo veía todo muy conceptual. Hasta que lo vi. Y, claro, yo tenía una resistencia bárbara, porque el dolor no me dejaba ver. Al principio es visto como teórico conceptual, perfecto! pero ahí hay resistencia. Hasta que hice la actualización en ESI y dije ahhh che Esa soy yo. Ahí dejó de ser sólo teórico y empezó a hacerse carne. Pero creo que ponerte en ese lugar incómodo, salir de tu zona de confort es el primer paso. hasta que la vi y no hay vuelta atrás. Nunca puede volver a ser la misma que antes. (Prof de inglés, Región VIII. D:4)

Aunque resulta necesario avanzar con el trabajo de campo, la sistematización y el análisis de la información, se advierte cierta relación entre los cambios en las prácticas pedagógicas de diversas materias de la escuela secundaria cuando están a cargo de docentes que poseen una apropiación plena de la perspectiva de la ESI.

La característica que define la apropiación plena es la irreversibilidad de dicho cambio, en tanto, se expresa la idea de que ya no se puede volver atrás, no se puede volver a enseñar como lo hacían antes. Así lo expresa con claridad el grupo consultado: *“Ya no sé cómo es planificar sin ESI”. “No entiendo más la realidad de modo binario”. “Encuentro los mecanismos del patriarcado por todas partes en la vida cotidiana, en los vínculos”. “Veo lo que antes no veía”. “No puedo no enseñar ESI, no lo puedo separar, ya lo incorporé”. “Yo ya no sé no hacerlo. ya está ahí.”.*

Se busca indagar, también, acerca de la relación entre la apropiación plena de la perspectiva de la ESI y la formación recibida. La respuesta hasta el momento se expresa con contundencia: *es un antes y un después de las experiencias de formación.* El grupo muestral tiene en común haber transitado y acreditado el postítulo del INFD en ESI en primera cohorte 2022-2023, sin embargo en ningún caso esa oferta es la primera experiencia de formación que tienen. Por lo tanto, este análisis también queda pendiente para el futuro próximo. Sin embargo, sí se puede destacar al momento, que el conjunto de docentes que presentan características que se podrían agrupar como de apropiación plena, dan cuenta de haber atravesado experiencias de formación docente en ESI significativas. Una docente expresa:

“Muchas veces tengo estas discusiones con colegas de matemática, que dicen que no pueden transversalizar, y yo les digo que cuando hagan una formación van a entender recién ahí cómo lo pueden transversalizar Yo te puedo tirar un par de puntas, te puedo acompañar, te puedo dar material, pero tiene que ver con la formación de cada uno. (Profesora de Prácticas del lenguaje. Región VII. D:8)

Expresan que la formación otorgó *seguridad y fortaleza* para tomar decisiones analizadas y modificar algunas prácticas. También la idea de que otorgó herramientas para analizar la realidad y actuar/intervenir en las aulas frente a lo que sea que se presente. Se hace referencia a que la formación permite construir un posicionamiento que aporta a la capacidad de tener una lectura más amplia de la realidad y fortalecer argumentos para tomar decisiones fundadas cuando impactan en la realización de cambios en las prácticas pedagógicas. También hay referencias, en otros estudios que analizan experiencias de formación docente

en ESI (Faur, 2015) a la existencia de cambios, no solo en la práctica docente sino a nivel personal. Una profesora dijo:

“Con la ESI todo me cambió, el inglés pasó a ser el vehículo para enseñar temas más importantes. Quizás lo que me otorgó esta forma nueva fue el marco teórico para fundamentar mi posicionamiento dentro del aula y mi nueva manera de planificar, de sentirme segura para responderles sin miedo. Si das el espacio, te preguntan de todo.” (Profesora de Inglés. Región VII. D:9)

También hay referencias a que la formación en ESI permite vincular la tarea docente con la vida cotidiana, con la realidad, con lo que “nos” pasa tanto a docentes, como a estudiantes, como a sus familias. También se expresa reiteradamente que la formación en ESI ayuda a cambiar el modo de posicionarse como docente en las aulas, de manera: “más humana”, “más afectuosa”, “más respetuosa”, “más considerada de los otros”.

Para ir cerrando este apartado, podemos preguntarnos ¿podría haberse profundizado el enfoque integral de la ESI sin la transversalidad que la normativa prescribe? ¿Qué sería de la ESI luego de 18 años de implementación de la política educativa si hubiesen quedado por fuera de la responsabilidad de su enseñanza docentes con diversas formaciones de base como historia, inglés, literatura, química, biología, matemática, etc.? ¿No será la transversalidad una modalidad cuestionada, justamente, porque sus intentos de implementación generan y/o ponen en evidencia la necesidad de revisar las tradiciones enciclopedistas y fragmentadas del saber, que reproducen lógicas justamente que más que integrar, fragmentan?

La perspectiva integral de la educación sexual no puede transmitirse desde un solo campo de conocimiento y si, eventualmente ese hubiese sido el caso y los contenidos desde la prescripción normativa se hubiesen asignado a un solo espacio curricular, ¿cuál hubiera sido el área del conocimiento escolar “más adecuado”? Seguramente, las ciencias naturales, con todo lo que ello implica desde el sesgo biologicista y biomédico.

Conclusiones

Los argumentos para desprestigiar la transversalidad de la ESI en el nivel secundario no resultan suficientes para desestimar la potencialidad que, aparentemente, supone. Aunque de manera incipiente, el análisis cualitativo iniciado, permite advertir la presencia de algunos cambios en las prácticas pedagógicas del grupo muestral de docentes de diversas materias de la escuela secundaria al incorporar contenidos de ESI de manera transversal y sistemática, en la medida en que se apropiaron de manera plena de la perspectiva de la ESI.

También pareciera identificarse, una relación entre dicha apropiación y las experiencias de formación docente en ESI transitadas. En todo los casos, la referencia del grupo de docentes consultado es que la formación en ESI ha resultado fundamental para realizar los cambios que describen en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Para avanzar en este sentido, entre otras líneas de trabajo, se está desarrollando una tipología que busca caracterizar los diversos grados de apropiación docente en relación con

la perspectiva de la ESI. La apropiación docente plena sería la que permitiría dar un salto cualitativo en las prácticas pedagógicas en términos de la garantía de la transversalidad y la integralidad en las escuelas. Es la que supera la apropiación de tipo parcial o anexa en donde la ESI funciona como comodín, pudiendo sacarse o ponerse como una actividad anexa en las planificaciones de las materias de la escuela secundaria. Supondría un pasaje desde un lugar donde la ESI está presente de modo anexo, hacia prácticas pedagógicas transversales e integrales que reflejan la disputa de sentidos para las definiciones curriculares y didácticas en las prácticas escolares en el nivel secundario.

Tendemos a pensar que la transmisión de la información que contienen los lineamientos curriculares de ESI, resulta indispensable pero no suficiente para efectivizar el derecho a la ESI de adolescentes y jóvenes. Y aquí parecieran tomar protagonismo otras puertas de entrada de la ESI a la escuela, más allá de la curricular. Pareciera también, aunque se requiere profundizar en esa hipótesis, que a la dimensión curricular –entendida como aquella que implica la anticipación de la planificación de la enseñanza de los lineamientos curriculares de ESI– se le suele asignar una valoración mayor respecto del resto de las puertas de entrada. Este aspecto requiere ser analizado con detenimiento para considerar si éste puede estar siendo un obstáculo para la implementación de la ESI en el nivel, provocando un dilema que ha quedado atrapado entre sí las materias son más “fáciles” o más “difíciles” para transversalizar la ESI. Al menos, desde una mirada preliminar, resulta una afirmación parcial que esconde la existencia de un abanico mucho más amplio de oportunidades de entrada de la ESI a la escuela. Si se fortalecieran estas ideas sería interesante analizar las consecuencias para las políticas de formación docente continua en ESI.

Nos preguntamos, Contar con una apropiación plena de la perspectiva de la ESI ¿cambia la enseñanza de las materias en la escuela secundaria? ¿En qué aspectos o sentidos? La ESI desde la modalidad transversal ¿favorece la revisión de algunas dimensiones respecto de aquello que se enseña en las materias de la escuela secundaria? ¿es posible garantizar el derecho a la ESI en el nivel secundario sin que haya cambios en las prácticas de enseñanza de las distintas materias que conforman la escuela? Estos interrogantes continuarán orientando la tarea de la tesis.

Para ir cerrando, se comparte una reflexión. En la actualidad se están disputando sentidos respecto de la legitimidad de la ESI y poniendo, en ocasiones, en discusión su marco legal. Los discursos antidemocráticos que buscan conservar posiciones cisheteronormadas, binarias y patriarcales, requieren del fortalecimiento de la producción de conocimiento sobre las relaciones entre las políticas de formación docente continua y las prácticas pedagógicas en el nivel secundario para que la ESI profundice su sentido legal y legítimo para atravesar la escuela y avanzar en la garantía de los derechos de adolescentes y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea** (2011). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En Alliaud, A. y Antelo, E. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. CABA, Argentina. Aique.
- Bernstein, B.** (1990). Poder, educación y conciencia. Barcelona, España. El Roure.

- 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.
- Castro Valderrama, Heublyn** (2016) Apropiación en la práctica docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia. 2002 – 2010. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE
- Cullen, Carlos A.** (1997) Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires , Argentina. Paidós.
- 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.** () De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. Perfiles Educativos | vol. XLII, núm. 169, 2020 | 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.
- 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.
- García, A & CastroManzano, J. M.** (2021). Un modelo para estudiar la apropiación del pensamiento crítico. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 36(2), 17–32. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gonzalez 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.
- Huergo, Jorge** (2015) La educación y la vida: Un libro para maestros de escuela y educadores populares. Facultad de periodismo y comunicación social de la UNLP
- Ministerio de Educación de la Nación Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria:** parte I / 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, 2022.
- Morgade, G.** (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires, Argentina: La Crujía
- 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.
- Torres Castaño, Esteban.** (2011). Los conceptos de apropiación y poder en la teoría económica de Max Weber. Revista Problemas del Desarrollo, 165 (42), abril-junio 2011
- 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). Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>. ISBN de la publicación digital: 978-987-3617-61-4.
- 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, La Plata.

El nuevo Régimen Académico para la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Paradojas y tensiones en una política educativa en construcción

Nadina Poliak

✉ nadina.poliak@unahur.edu.ar

Introducción

Esta ponencia es un avance preliminar de mi tesis doctoral titulada: “Cambios y continuidades en las trayectorias de las políticas para la escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires (2003–2023. Tensiones, interpretaciones y apropiaciones”. En particular, interesa conocer las experiencias de directivxs y docentes que trabajan en escuelas secundarias del Partido de San Miguel, Región IX.

Específicamente para este trabajo me centraré en una política en curso: la actualización del Régimen Académico¹ (RA) llevada adelante por la Dirección General de Escuelas de la Provincia. Interesa el RA en tanto *analizador* de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria, en vinculación con la expansión de la escolarización y las trayectorias de lxs estudiantes.

Enfocaré en las tensiones en la trayectoria de la política; los diferentes actores intervinientes y sus intereses. La pregunta que surge como emergente del trabajo de campo realizado hasta el momento refiere a las condiciones para la puesta en acto de la actualización del RA.

Nuestro enfoque se aleja de miradas racionalistas en el análisis de las políticas educativas en tanto políticas públicas. Siguiendo a Ball (2005), entendemos las políticas como textos y como discursos, como procesos y conflictos que se materializan tanto en prácticas de los sujetos sociales como en marcos institucionales. Esto requiere de un análisis transversal desde su formulación hasta la puesta en acto, en tanto “arenas de acción”, lo que permite reconstruir las *trayectorias de las políticas* (Ball, 2002), que nunca son lineales. La puesta en acto es siempre local, situada, frágil y contingente.

Hasta el momento (años 2023 y 2024) se ha realizado gran parte del trabajo de campo previsto en el proyecto: entrevistas a 5 funcionarios y asesores de la DGE (algunas de ellas tomadas antes del lanzamiento del nuevo RA y otras posteriores); 2 inspectores (un jefe Distrital y una inspectora de Nivel); entrevistas con seis directivxs de la Región IX;

1 Se concibe como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de lxs estudiantes, y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumnx en la escuela secundaria que remiten a las trayectorias. Baquero et al. (2008) analizan el RA de la escuela secundaria argentina y los componentes que incluye: los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación; los referidos a las reglas institucionales y; los referidos a la particularidad de la organización institucional, las funciones y responsabilidades de los integrantes de la institución.

encuestas a través de un formulario auto-administrado a 64 docentes, de las 6 escuelas del Distrito; y participación y registro de Encuentros de Inspectores; Reuniones Plenarias; Conversaciones Pedagógicas con Directores; Jornadas de Convivencia con estudiantes. Si bien no todo el material ha sido aun sistematizado, para esta presentación se tomaran distintas fuentes de información, indicando la referencia.

La ponencia se organiza en tres apartados: en el primero se da cuenta brevemente de las políticas recientes para la transformación de la escuela secundaria enfatizando en los RA; luego, en base al material de campo relevado analizamos la trayectoria de la política de actualización del RA –en su fase inicial– y luego los actores intervinientes y los intereses que disputan, en esa trayectoria. Finalmente, nos preguntamos acerca de las resistencias y controversias que esta reforma genera, en relación con las condiciones reales de escolarización.

El RA y la repitencia: un estado de situación

En los últimos 30 años en Argentina, como en otros países de la región, la escuela secundaria se expandió de la mano de nueva legislación y políticas específicas, así como del imperativo social por la democratización del nivel. Se promovieron políticas e iniciativas (nacionales y provinciales) para modificar el formato hegemónico de la escuela secundaria.

En el año 2006, la Ley de Educación Nacional inició una nueva etapa en la educación argentina. Establece la obligatoriedad del nivel secundario y propone implementar cambios curriculares y alternativas de acompañamiento a las trayectorias de los jóvenes propugnando por una escuela menos segregada y más inclusiva.

La escolaridad secundaria como derecho constituye un logro que no debe ser minimizado: a casi 20 años de la obligatoriedad del nivel, la cobertura se ha ampliado –las estadísticas dan cuenta de un avance significativo en el acceso a la educación,– aunque la reforma en principio se asienta en el modelo de escolarización secundaria existente.

Bajo estos lineamientos–macro, se han dictado un conjunto de Resoluciones del Consejo Federal de Educación² buscando garantizar el efectivo acceso a la educación de todos los jóvenes, en un marco de ampliación de derechos. Se establece que a partir de 2011 las provincias deberán promover nuevos regímenes académicos, que incluyen el régimen de evaluación, acreditación y promoción, asistencia y convivencia (Baquero et. al, 2008). Según la Res.CFE 93 el RA es un “instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes”.

La literatura específica advierte que la falta de explicitación de los diversos componentes del RA operan solapadamente y afectan el tránsito por la escolaridad de los adolescentes; más aún cuando se trata de primera generación que accede al nivel y se registra una ausencia de instancias de trabajo con los estudiantes sobre dichas regulaciones (Baquero, et al. 2008).

2 El CFE es el organismo que coordina la política educativa nacional con el objetivo de lograr un sistema educativo nacional integral y articulado.

En ese marco, en el mismo período, la provincia de Buenos Aires también modificó su marco normativo, en consonancia con el nacional, y se implementaron diversas políticas que hicieron hincapié en la inclusión educativa³.

Modificando la Resolución N°587 del año 2011 que establecía un RA para la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires⁴, se aprueba en junio de 2024, una actualización de su RA, que, entre otros cambios, elimina la figura de la repitencia. Por ello, a partir del ciclo lectivo 2025, las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, implementarán el nuevo Régimen Académico -Resolución N° 1650/24 y sus Anexos- impulsado por la Dirección General de Cultura y Educación. Constituye una de las acciones que la Provincia lleva adelante para el cambio integral y gradual de la escuela secundaria.

Si bien la norma incluye cuestiones ligadas con la actualización de los diseños curriculares, el regreso a la calificación numérica, el fortalecimiento de los acuerdos de convivencia y un plan para la estabilización de cargos directivos y docentes, entre otras cuestiones, la razón que renueva la polémica en la agenda pública es la decisión de dejar atrás la repitencia. En particular, su Anexo 5 sobre Evaluación y acreditación, es el que elimina la figura de la repitencia, y el que ha concentrado fuertes críticas de medios de comunicación hegemónicos y diferentes actores políticos⁵. Esta norma se había intentado promulgar un año antes. Sin embargo, debido a importantes presiones (en especial de sectores mediáticos) se decidió, en el mes de febrero de 2023, postergar el proyecto. Pese a que se interrumpió el tratamiento, el tema siguió ocupando un lugar en la agenda mediática fortaleciéndose como una cuestión socialmente problematizada, en términos de Oszlak y O'Donnell (1995).

Esta cuestión reedita una tensión entre el mandato excluyente y el mandato de inclusión y pone en agenda un viejo debate respecto del valor de la repitencia en la educación secundaria. La repitencia resulta uno de los elementos del régimen académico tradicional o estándar, que existe -en nuestro país- desde que existe la escuela misma y responde a la racionalidad selectiva que signó los inicios de la educación media argentina. Esa organización escolar se mantuvo bastante inmutable por más de un siglo: la gradualidad; los grupos fijos; el currículum mosaico común; entre otros elementos (Terigi, 2011). La repitencia, creemos, es uno de los sedimentos más notorios de ese mandato original selectivo. Implica que el alumno que repite vuelve a cursar el mismo año escolar completo nuevamente, con un nuevo grupo de compañerxs.

Por último, es preciso aclarar que la discusión sobre el RA se enmarca en un debate pedagógico más amplio sobre la forma o formato escolar para la escuela secundaria y la gramática

3 Como parte del desarrollo de la tesis también se está elaborando un análisis comparativo de los cambios recientes de RA en las jurisdicciones del país.

4 Este régimen académico -por más de 10 años- reguló todas las escuelas secundarias bonaerenses: las secundarias orientadas, técnicas, de arte, agrarias, etc. Contaba con nueve anexos y un alto grado de exhaustividad. Es preciso mencionar que la sanción de dicha norma bajo la cartera educativa de Mario Oporto tuvo como objetivo ordenar cierta discrecionalidad con la que se encontraban muchas veces lxs estudiantes al momento de cursar, por desconocimiento de las "reglas de juego" que regían en la escuela. Lo cual de algún modo generaba la exclusión de muchxs estudiantes. Este documento intentó poner fin a estas arbitrariedades ordenando la vida académica. Se destaca el Anexo 6 (Marco específico para la Escuela Secundaria Orientada) que permitía, de modo excepcional y bajo un proceso administrativo específico, convalidar trayectorias discontinuas.

5 Excede esta presentación, pero será parte del desarrollo de la tesis doctoral, las diferentes posturas en los medios de comunicación acerca del nuevo RA, en particular en relación con la eliminación de la repitencia. En la agenda pública, la discusión mediática y social en general asocia la discusión puntual sobre la repitencia a cuestiones como el esfuerzo, el mérito; el "facilismo", lo cual merece ser abordado.

escolar⁶, que se consolida con la masificación del nivel. En particular, cobran relevancia en la atención del problema de la retención de los jóvenes en el nivel y su democratización.

Análisis Empírico: Sobre políticas y trayectorias

En la etapa inicial de una política, interesa explorar cómo se elabora y de dónde procede una decisión que logra imponerse como legítima/idónea. En términos de Oszlak y O'Donnell (1995) se trata del “estudio de la dinámica de las transformaciones sociales siguiendo la trayectoria de una cuestión a partir de su surgimiento, desarrollo y eventual resolución. Interesan las sucesivas políticas o tomas de posición de diferentes actores frente a la cuestión y la trama de interacciones que se va produciendo alrededor de la misma” (1995: 110). En relación con el caso que estamos analizando aquí, claramente fue el Estado provincial quien asumió un papel central como impulsor y movilizador de la política, haciendo de un problema viejo– como la discusión sobre la democratización de la escuela secundaria–, una cuestión de prioridad de gobierno. ¿En que se basa esta decisión? ¿Qué criterio se priorizó?

Sostendremos en este trabajo que la revisión y actualización del RA no surge desde el inicio de la gestión como una línea o proyecto específico, sino que resulta un emergente de las reuniones con los equipos directivos de la provincia. En el contexto post-pandémico, el propósito principal de la cartera educativa del nivel era acompañar las trayectorias de los estudiantes y –con ello– avanzar en las modificaciones necesarias para hacerlo.

En 2022, la gestión educativa de la PBA pone en marcha un amplio y ambicioso dispositivo de formación de equipos directivos, denominado “Conversaciones Pedagógicas”⁷, para las 25 regiones educativas que conforman el mapa provincial. Es a partir de la implementación de este programa de formación continua que se empieza a pensar en revisar el RA vigente. En palabras de la asesora docente, miembro del equipo técnico-pedagógico de la Dirección de Nivel, a cargo de Conversaciones:

“O sea, era el escenario propicio, digamos, volviendo de dos años donde muchas cosas ya se habían modificado normativamente y en la práctica ya no era lógico, ni ni razonable ni deseable volver al régimen anterior, tal como estaba planteado hasta 2019. Se mantuvieron pautas de trabajo que daban cuenta de un proceso más bien de transición, de una vuelta a la escuela más cuidada. Pero también era el escenario para poner en discusión qué modificaciones y qué

6 El marco teórico de la tesis aborda la relación entre estos conceptos desde diversxs autores nacionales e internacionales.

7 Conversaciones Pedagógicas entre Directoras y Directores es el espacio de encuentro y formación permanente para equipos directivos de las escuelas secundarias bonaerenses, que se organiza desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria en articulación con la Dirección de Formación Permanente (Dirección Provincial de Educación Superior). El ciclo tuvo su primera edición durante el año 2022 en el que se realizaron 200 conversaciones, participaron distintos actores del sistema educativo: más de 3600 directoras y directores, más de 80 Inspectoras e Inspectores de Enseñanza, más de 70 referentes territoriales de CIIEs y especialistas. Consistió en varias etapas de trabajo que involucraron a todas las escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia y contó también con la participación de escuelas de gestión privada. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/conversaciones>

aspectos de este régimen debían ser cambiados, como con la idea y la perspectiva de poder llegar a la actualización del régimen académico que finalmente no se dio para este año [refiere al año 2023], pero que igual el proceso, digamos, sigue, sigue en marcha, siguió desde el año pasado hasta ahora en marcha ese proceso de revisión del régimen”. (...). “Y en el caso particular de la línea que yo llevo adelante, pensar también una línea de acciones o propuestas de formación permanente, articulando con la Dirección de Educación Superior para acompañar esos procesos. Porque también es cierto que frente a tanto escenario de cambio, frente a tanta experiencia novedosa, digamos de los dos años de pandemia, también era necesario acompañar sobre todo a los equipos de conducción en ese proceso”. (Entrevista a LR; Octubre 2023)

Ocurre un proceso similar con los diseños curriculares. No se pensaba al inicio una modificación de los contenidos; sino que a partir de revisar el RA surge la necesidad de hacerlo.

Nadina [00:26:28] *Ahí, sí, porque en principio, digamos, cuando asumen en el 2022, no había una idea de pensar en los diseños, de modificar los diseños. Eso surgió... Asesora Docente [00:26:38] Surgió a mitad de año, se empezó a pensar, claro. En realidad, si el tema es justamente para pensar una verdadera transformación de la escuela secundaria. Esto es algo que dice nuestro director provincial, Gustavo [GALLI] lo plantea porque en diálogo con los directores aparece. No alcanza con el régimen académico, la modificación y actualización del régimen académico. Es un proceso necesario.*

La funcionaria a cargo de la gestión los Diseños curriculares para la escuela secundaria bonaerense argumenta en la misma línea:

La reforma curricular para la secundaria recién va a empezar en 2025; todavía no es mucho lo que podemos adelantar. No queremos generar expectativas que después, ya sabes... Pero en la reforma del DC para secundaria nos movemos todo el tiempo entre una formación docente que es disciplinar y una caja curricular que intenta construir problemas que está relacionada con cuestiones donde los saberes se cruzan.(...) En relación a tu pregunta concreta, en general todos los gobiernos empiezan por lo curricular. Ya sea a nivel nacional, provincial: Lo hizo Inicial, Primaria, siempre es como creer que cambia el diseño y cambian las prácticas... En Secundaria lo que hicimos fue empezar por el RA. Acá hay un punto de inflexión clave es la pandemia. ¿Porque? Porque deja en evidencia un montón de prácticas que las escuelas venían haciendo. Muchas veces bajo el Anexo 6- y la idea fue ponerle a eso un marco normativo. Es calve porque un Gobernador y un Ministro que dicen “Si, vayamos por acá”. El poder ejecutivo se mete de lleno en una reforma del nivel, en un momento en que no corre ningún viento a favor, con vistas a garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria (Entrevista a GC; septiembre 2024).

Desde una mirada tradicional de las políticas educativas⁸, podría entenderse este proceso como una improvisación o decisión sin planificación suficiente. Por el contrario, planteamos a modo de hipótesis provisoria, que se trata de un modo de hacer política de alta escucha; que busca la participación de diferentes actores del sistema. Avanzando en la hipótesis, este modo de diseñar –que combina las acciones planificadas previamente con los emergentes que surgen en el diálogo con lxs actores– podría redundar en el éxito al momento de su puesta en acto en las escuelas.

Esto nos lleva a la etapa/fase siguiente de la política, referida a la implementación⁹. De las entrevistas se desprende la importancia dada a esta etapa, en relación– por ejemplo, a cubrir todo el territorio (no un “piloto” inicial) y a los diferentes actores, incluso el sector privado¹⁰. Se pone foco en el proceso de implementación; alejándose de una visión más ingenua según la cual, si el diagnóstico es acertado y la planificación correcta, la implementación debería –por sí– funcionar correctamente. Puntualmente, en 2024 se prevé medio año de reuniones con diferentes actores para trabajar y llegar a 2025 con conocimiento del nuevo documento.

A su vez, según nuestro criterio, la implementación del dispositivo de Conversaciones Pedagógicas –como antecedente del RA– sigue una dinámica que no es no totalmente *top-down* (de arriba hacia abajo) ni *bottom-up* (más horizontal); sino que las combina. En efecto, desde lógica predominante de *top-down*, la definición e implementación surge de procesos políticos y negociaciones partidarias; mientras que si los actores externos al sistema estatal (sindicatos, comunidades religiosas, medios de comunicación, etc.) cobran mayor incidencia en la selección de los problemas y en la negociación con el gobierno, se trata de un proceso de abajo hacia arriba (*bottom-up*) (Rovelli, 2018, p. 45). A partir de las entrevistas realizadas, sostendremos que no se trata totalmente de acuerdos partidarios ni tampoco una horizontalidad total sin definiciones de tipo político. En otras palabras, ni imposición total ni mera escucha catártica o subordinación a los actores del sistema.

De las entrevistas a funcionarixs, que aquí solo sobrevolamos, podemos percibir una mirada estratégica, con un claro objetivo político, que no impone sino que dialoga. Asimismo, se desprende de los testimonios que esta reforma no se pretende fundacional; no se “bajan” documentos pre-fabricados; no se buscan modelos extranjerizantes, sino que se toma como base o inspiración prácticas que ya se desarrollaban en las escuelas. No se trata, como advierte Viñao al estudiar las reformas, de grandes discursos innovadores que desconocen las prácticas. Señala que en general existe un “impaciente y ruidoso clamor de los reformadores

8 Un estudio reciente analiza las capacidades estatales de los ministerios de educación de las jurisdicciones, a partir de entrevistas a funcionarios. Su hipótesis es que en se tiende a la improvisación; el “atender urgencias” y –si se logra prever acciones, su implementación sufre recortes, dilaciones o desajustes (Veleda, 2023, p.156).

9 Seguimos en este punto los análisis más clásicos sobre las clasificaciones de las “etapas” que atraviesan las políticas; en este caso sintetizaremos en tres: planificación o diseño; implementación y evaluación. El ciclo es una construcción conceptual, por lo cual no se trata que la realidad se adapte al “modelo ideal”; sino, por el contrario, que la formalización de luz para el análisis. El estudio del llamado ciclo de las políticas se atribuye a Wayne Parsons (2007 en español) quien analiza todo el proceso y sus diferentes etapas. Cada una de las siete etapas –surgimiento del problema, definición, identificación de soluciones o respuestas alternativas, evaluación de opciones, selección de una opción de política, implementación y evaluación– provee un contexto en el que podemos utilizar uno o varios marcos analíticos para encontrar explicaciones plausibles de los problemas considerados como públicos, lo que enriquece el análisis.

10 El sistema de educación de gestión privada participa de Conversaciones Pedagógicas. Durante el trabajo de campo asistí a varios encuentros en instituciones religiosas, por ejemplo. Además, es importante aclarar que el RA rige para todas las escuelas secundarias provinciales.

con sus intentos de ‘reinventar’ la escuela y su creencia de que la vía más adecuada para llevar a cabo dicha ‘reinversión’ [...] es la elaboración, en los plazos fijados, de toda una serie de documentos administrativos”, lo que contrasta con los cambios de hecho, por lo general lentos e imperceptibles, cuando no superficiales” (Viñao, 2002: 76). Por eso, retomaremos más adelante, resulta paradójal el disenso que percibimos en diferentes actores.

Sobre políticas y actores: directivxs y supervisores

Otro de los puntos que tomaremos en este análisis es el relativo a los actores y su participación en las distintas etapas de la trayectoria de la política. En ese sentido, para explicar la formulación de la agenda del gobierno educativo, Acuña y Leiras recomiendan indagar tanto las instituciones políticas del gobierno educativo, que fija reglas y regulan la distribución del poder, como las estrategias de los actores implicados, influenciadas por sus “percepciones, intereses y capacidades”(2005, p.16).

Lo primero que llama la atención es la concepción que se tiene desde la gestión sobre los actores del sistema (directivxs y supervisores básicamente¹¹): capaces, protagonistas. No prima la desconfianza sino que se apuesta a su experiencia en el sistema y en el territorio.

“Lo empezamos a pensar como una instancia de trabajo con directores y directoras. Nos parecía que es un rol clave para pensar las transformaciones en la escuela secundaria. Nos parecía que también era a través de los directores y directoras con quienes podíamos recuperar y poner en valor todo ese saber pedagógico que de hecho se había producido durante estos dos años en las escuelas. Y lo pensamos como una instancia de trabajo a nivel muy territorial. Cuando empezamos a pensar el cómo, pensamos que: tiene que ser en encuentros, tiene que ser en grupos de directoras y directores que se encuentren a pensar, que se encuentren a reflexionar, que se encuentren a compartir saberes, que se encuentren mutuamente para conversar. Y nosotros guiando estos procesos, acompañando esos procesos. Y bueno, entonces ahí lo que hicimos fue diseñar una estructura que cubriera toda la provincia”. [LR; 00:19:38]

Lxs equipos directivos son lxs destinatarios de la política y es con ellos que la política se formula e implementa. Lxs directores entrevistados refuerzan esta mirada, dando cuenta de su participación. Sin embargo sostienen:

Si, sentí que fuimos convocados. Pero no tomaron todo lo que planteamos. Entiendo que es difícil. Igual para mí el problema es que no hay contacto directo entre los equipos de la gestión y lxs profesores. Somos nosotros los mediadores, y es difícil convencer a los profesores de este cambio. (Entrevista Directora Adriana. Agosto 2024)

No es que yo no esté de acuerdo con esta reforma. Lo que digo es que no me parece una prioridad. Esto lo digo en cada jornada, en cada encuentro. Hay chicos

11 Por cuestiones de espacio no tomaremos otros actores que resultan cruciales para analizar más cabalmente la trayectoria de las políticas, me refiero especialmente a los sindicatos docentes y al Ministerio de Educación Nacional (actualmente Secretaría), que se analizarán en futuras producciones.

que todavía están desvinculados y ahora hay que ver si recursan, si intensifican... no sé. ¿Cómo explico yo esto? Volvemos al tema de los recursos. No tiene sentido. Hay edificios viejos, si no hay plata... tenemos que entenderlo. Hay escuelas que no tiene espacio para recursantes. Si comparten edificio. Esas propuestas tan tiradas de los pelos no entiendo....No entiendo (...) Vas a sacar el tema de la repitencia, te van a cerrar los números, pero no vas a resolver el tema de la sobreedad. Van a estar 10 años en la escuela...O terminan dejando... (Entrevista Directora Paula. Agosto 2024).

Estos testimonios marcan matices y claroscuros en la incipiente puesta en acto de la política.

Sobre propósitos y condiciones existentes

Sabemos que, como parte de las lógicas y temporalidades diferenciadas entre quienes gestionan por un lapso de tiempo y quienes enseñan y gestionan en las escuelas surge un nudo problemático en relación con lo que una política se propone que suceda y lo que efectivamente ocurre en las escuelas en su “puesta en acto” (Ball y Bowe, 1992). Aun para este avance no podemos referirnos aun a la “puesta en acto” de la política, pero sí algunas percepciones que está generando este proceso. ¿“Chocan” las buenas intenciones y propósitos con las condiciones reales de escolarización?

Proponemos dos cuestiones vinculadas a estas condiciones y al contexto de las escuelas para pensarlo. Por un lado, un factor vinculado al tiempo y a la situación de los jóvenes y por otro las condiciones materiales de trabajo docente (en cuanto a condiciones salariales y disponibilidad al tiempo) y edilicias.

Como primera cuestión, la propuesta de nuevo RA supone “más tiempo en la escuela”; y “mas enseñanza”¹²; en oposición a versiones que denuncian facilismo o la posibilidad de aprobar sin aprender. Todxs los funcionarios de la cartera educativa destacan que esta reforma supone que los chicos tienen que estudiar más para aprobar. Si bien no se repite el año en bloque; cada materia tiene sus criterios de acreditación y aprobación; y si no se cumplen se intensifican los contenidos o se recursa de forma completa la asignatura.

Alberto Sileoni (2024) explica que los cambios que se aprobaron, no resultan un camino más fácil, al contrario: “Es un sistema que genera más responsabilidades y más acompañamiento, y que busca la mejora de los aprendizajes. Nadie va a aprobar una materia si no tiene los conocimientos. La repitencia, que tiene 100 años en el sistema educativo argentino, debe ser repensada. No es cierto que el que repite, aprenda más.”.

Ahora bien, surge una tensión en relación con las condiciones reales de lxs estudiantes, que no están en la escuela por diferentes motivos.

¹² “Intensificación de la enseñanza” es el concepto acuñado para referirse a los distintos momentos del año escolar en que los jóvenes profundizan los contenidos enseñados. Puntualmente, la Res. 1650/24 sobre nuevo RA establece 6 periodos de intensificación, de los cuales 4 son de profundización para el conjunto de lxs estudiantes y 2 (en los meses de diciembre y febrero) son específicos para quienes adeudan contenidos.

Si claro, hay chicos que trabajan, que cuidan hermanitos. Hoy en día la verdad es muy difícil que un joven deje totalmente porque trabaja... está muy difícil para ellos conseguir trabajo. Estas situaciones se hablan; se trata de convencer a las familias que la prioridad es la educación. Eso se entiende. Si es por trabajo se ve con la familia. Sí pasa que la mamá o el papá salen a trabajar, y las chicas tienen que cuidar a sus hermanitos. Pero también hay otras situaciones de violencia, por lo cual los chicos no vienen, no pueden venir... Lo que pasa mucho es que las mamás no saben cómo hacer para que los chicos vengan. Nos piden por favor que las ayudemos. Como que no hay adultos, viste? Nos piden que nosotros les inculquemos respeto, les pongamos límites, y eso. Ojalá con esto nuevo puedan venir, pero yo no veo que puedan asistir a contraturno. Va a ser un problema, porque los chicos no van a venir más días o más horas... (Entrevista Directora región IX. Sandra)

A mí me parece bien que se quiera cambiar este reglamento (sic). Pero creo que no tiene en cuenta como son los chicos que vienen a esta escuela. Estamos cerca de Moreno, vienen chicos de ahí que tienen tiempo de viaje, que son familias muy vulnerables. ¿Van a tener que ir y venir dos veces en el día? ¿Cómo van a pagar eso? o van a tener que quedarse a comer en la escuela y gastar más plata... Yo en esa parte no la veo, la verdad no la veo... (Profesora de Química; Registro Jornada Institucional; San Miguel; 11 julio 2024).

Lxs estudiantes que acumulan desventajas (Vecino, 2024) son los más desvinculadxs de las instituciones educativas. Esta acumulación de desventajas en las trayectorias juveniles (“la vida laboral precarizada, sus viviendas precarias, el sistema de salud al que acceden esquivo y frágil, los barrios aún sin acceso a servicios completos, todo converge en la caracterización de malas condiciones objetivas de vida”) (Vecino, p.275) no siempre es considerada en las propuestas de mayor flexibilización. Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria ha promovido la incorporación, permanencia y reingreso de muchxs jóvenes, particularmente de clases populares, en el sistema escolar argentino, lxs adolescentes sufren desenganche e incluso un desenganche final (que en muchos casos efectivamente ocurre). “La intermitencia es, para ellos y ellas, una forma de estar en la escuela, también lo es reinscribirse en el ciclo lectivo siguiente luego de dejar de asistir o ir todos los días” (Vecino, p. 275). Estas condiciones reales de asistencia intermitente a la escuela chocan, de algún modo, con la propuesta de reforma del RA que supone y demanda más tiempo en la escuela.

En otras palabras, constituirse como “estudiante secundarix” es un proceso difícil para muchos jóvenes, que no llegan a sentirse parte de las escuelas en las que están inscriptos. ¿Cómo habitan las escuelas estxs jóvenes que acumulan desventajas y qué solo pueden asistir de modo intermitente? Incluso, no se trata sólo, aunque no es para nada poco, de un “estar presente”, sino también poder estar existiendo, el ser realmente partícipe del acto educativo, en un “estar-juntos” (Skliar, 2010).

Por otro lado, la segunda condición refiere a la tarea de enseñar. En las entrevistas realizadas a equipos directivos la tendencia general es a un acuerdo con los propósitos y principios de la propuesta. Algunos marcan matices o preocupaciones puntuales, pero en un registro que acompaña positivamente la reforma. Pero no todos. Una directora es muy elocuente en sus diferencias con la propuesta:

Tuvimos una jornada, antes del receso (invernal) pero no alcanzó. Los profes tiene muchas dudas, nosotros teneos muchas dudas....Los inspectores también tiene muchas dudas. Hay cosas que no saben responderte. No entiendo la

necesidad de implementarlo YA. ¿Porque no toman todo 2025 para eso? ¿Qué apuro hay? (Entrevista directora C; agosto 2024).

Es en las reuniones con docentes y preceptores que surgen las mayores dudas y desacuerdos:

No tenemos el personal en esta escuela. Faltan profesores; pero también faltan preceptores. Acá hay una sola portera. ¿Quién le va a abrir la puerta a un chico que viene en otro turno, en cualquier horario? Y ni hablar de las aulas, ya lo sabemos... (Registro de Jornada Institucional. Julio 2024)

Tenemos un curso que rota; hay un día por semana que no vienen directamente, y no vemos que funcione la continuidad pedagógica. ¿Cómo quieren ahora que metamos más chicos en las aulas? De verdad digo... ¿cuántos chicos voy a tener en el aula? (Docente de Arte. Registro de Jornada Institucional. Julio 2024)

Antes había un programa que los profes tenían más horas extra-clase. Así sí se podría. Pero como lo están pensando ahora es imposible. ¿Cuándo te vas a reunir para ver si el chico intensifica o qué? ¿Cuándo? Siempre es lo mismo, es a costa nuestra (registro en Conversaciones con Docentes; trabajo en grupos; 28/8/2024).

Podemos minimizar o restar importancia a estos cuestionamientos, que se enfocan en cuestiones puntuales o muy específicas, pero preferimos preguntarnos por sus motivos y sus implicancias.

Como señalamos anteriormente, esta nueva propuesta no se basa en discursos grandilocuentes de transformación; sino que desde el nivel central hay un reconocimiento de lo que las escuelas vienen haciendo, incorporando sugerencias realizadas en diferentes encuentros, con distintos actores del sistema. Pese a esto, algunos docentes y directivos marcan su disenso con la propuesta y tienen una percepción diferente sobre el consenso esgrimido.

En su mirada como funcionaria, Briscioli se pregunta si en general las políticas recuperan algo de las prácticas que se vienen realizando en las escuelas.

¿Se presentan en círculos amplios para ser retrabajadas? ¿O se difunden en cascada, siguiendo la pirámide jerárquica? En cualquiera de los casos, ¿se explicitan sus propósitos y supuestos? ¿Se prevén instancias de capacitación para acompañar el proceso? ¿Se envían con algún grado de detalle orientaciones para su implementación? ¿Documentos de trabajo? ¿Alguna síntesis de la propuesta? ¿Materiales didácticos? ¿O solo se remite el documento anexo a la resolución que las promulga? (Briscioli, 2024: 144)

Lo que resulta paradójico, es que la respuesta es afirmativa para todas estas previsiones, y sin embargo el desacuerdo que hemos relevado hasta el momento es fuerte. En este caso, por lo recabado, hemos observado que sí se enviaron materiales a las escuelas, para diferentes destinatarios (docentes; preceptores; estudiantes; familias; se comunica en diferentes formatos la propuesta; sí se explican los fundamentos y sobre todo sí hay una cantidad importante de encuentros de discusión e intercambio.

Creemos que para entender esta paradoja, resulta importante ver como detrás de las buenas intenciones y propósitos, existen condiciones reales que no siempre pueden ser consideradas desde las políticas.

Para finalizar, quisiera compartir dos escenas del trabajo de campo, de mi registro de diario en visitas a escuelas de San Miguel.

ESCENA 1. *Conurbano. Llego a la escuela en una tarde fría. La Directora me recibe cordialmente, ya nos habían presentado en una Jornada de trabajo con Directivos. Le consulto en donde se desarrollarán las Jornadas, pensando en un espacio amplio para toda la comunidad. Son aproximadamente 600 alumnos y 150 docentes.*

– Vos conoces el edificio, no hay espacio para reunirnos todos. Por eso lo hacemos en las aulas. Cada docente preparó una propuesta. Podes pasar a un curso sin problema.

Primero cuarta, turno tarde. 12 chicos y chicas. La profesora de matemática suplente explica con afiches la nueva modalidad de evaluación. Pregunta si hay dudas. Los chicos no responden. Algunxs están al fondo mirando sus celulares. Me pregunta si yo sé bien cuando se recursa y cuando se intensifica, y cómo se decide, en relación con el Anexo 2 de la Resolución.

La profe se me acerca y me dice que como son de primer año, no saben las diferencias con el sistema anterior. Y que ella leyó bien el documento, armó los afiches pero tiene algunas dudas. Luego, finalizada la actividad, propone un ejercicio sobre las emociones. Distribuye tarjetitas, y a cada grupo le asigna una emoción (furia/tristeza/enojo/apatía), con la consigna oral: Sobre la película Intensamente 2, elegir una emoción y responder: ¿cómo actuamos frente a un compañero que expresa esa emoción? Pongan en el centro de la hoja la emoción y luego saquen flechitas para ir poniendo en distintos globitos que le ofrecerían a ese amigo.

Repite varias veces la consiga, e insiste para que escriban. Cuando los chicos están reunidos en grupos, se acerca y me dice: – la semana pasada hubo una situación con cuchillos entre chicos de esta escuela y la otra (nombra a la escuela de 2 cuadras, en el mismo barrio). Por suerte no pasó nada grave, pero yo creo que los chicos necesitan trabajar estos temas, poder expresarse. Por eso armé esta actividad.

Ponen en común; los chicos leen lo que anotaron, cuestiones bastante generales. Algunas divertidas: “si está triste le compro un pancho”. “si está enojado le digo que ya va a pasar”. La docente les lee la emoción que le toco a ella y lo que puso; destaca que hay que ser empáticos. Quedan 20 minutos para que termine la hora. Les reparte chupetines por el Día del niño y esperan que toque el timbre.

¿No sería más conveniente abordar en forma directa el incidente pasado? Solo pienso en que hace mucho frio en el aula y que sería bárbaro que la profe explique funciones trigonométricas.

ESCENA 2. *La entrevista con la Directora duró casi una hora. Cuando terminamos, le pregunto si puedo dar una vuelta por la escuela, y me acompaña en la recorrida. Salimos al patio, los chicos están en recreo. Nos cuenta que comparten el patio con la primaria, que a esa hora ya se fueron.*

– Fijate, no puedo creer que vengan en pantuflas. Vos me preguntabas recién sobre las políticas actuales. A mí algo que no me gusta, es mi opinión, es que se flexibilizó mucho la cuestión de la vestimenta. Fijate ahí, a mi derecha, la ves esa chica en pantuflas? (usa medias con ojotas tipo “crocs”). Pero no es que no tenga zapatillas, eh. Es como si vinieran desnudas... Esto no pasa con las escuelas privadas. Hay cosas que acá están muy relajadas, eso a mí no me parece. A mí me gusta que los chicos tengan algún tipo de vestimenta, no cualquier cosa. Es una escuela... [Es agosto y hace frío. La estudiante tiene un jean ancho, una remerita y un buzo arriba].

El diálogo surge porque en la entrada vimos un cartel que decía “Remera uniforme \$ 8.000” y le consultamos si era obligatorio. Nos dice que no, que la remera es algo optativo; y que tiene que sacar el cartel. Que la supervisora ya le dijo que lo saque. El cartel sigue en la puerta y los chicos no usan la remera de la escuela.

Por un lado, la docente sola en el aula. En mi imaginario, pienso a todxs en un SUM o patio, con una presentación general y trabajo en grupos; con autoridades, preceptores, aclarando dudas entre sí. Pero no. La docente tiene dudas, y su explicación se agota: prefiere tomar otros temas: la educación emocional, en lo que seguramente se siente más segura... Por otro, una directora que en la entrevista recalca lo importante que es acompañar las trayectorias y democratizar la escuela, pero también afirma que la escuela pública está “muy relajada”.

Los saberes y significados a partir de cuales los sujetos transforman y reproducen el mundo escolar son fundamentales, en tanto “la escuela no es un mero reverso de las políticas o que la brecha entre los cometidos de las formulaciones políticas y los logros de la ejecución constituyen «errores de aplicación»” (Almandoz, 2008:1). Las apropiaciones, en contextos reales, son dispares y heterogéneas. Entonces vuelve la pregunta ¿Con qué condiciones efectivas cuentan las escuelas secundarias? ¿Cuáles son los saberes con los que cuentan los docentes para implementar esta propuesta de mayor inclusión?

Reflexiones finales: algunas paradojas para la ampliación y democratización de la escuela secundaria

En la actualidad, a contrapelo de las políticas educativas nacionales de ultraderecha que, desde una perspectiva anarcocapitalista¹³, promueven la disolución del Estado y proponen explícitamente el uso de la *motosierra* como metáfora de recorte del gasto público (Gluz et. al, 2024), la provincia de Buenos Aires pone en marcha una reforma ambiciosa del nivel secundario.

Con la dificultad de analizar políticas al tiempo que se van desarrollando, en esta ponencia me propuse indagar las condiciones en que la actualización del RA se pone en acto.

¹³ En particular, el libertarismo en su versión anarco-capitalista se distingue por tratarse de un movimiento político extremista en cuanto al rol del Estado, ya que postula su abolición y la autorregulación social a través del mercado” (Ruiz, 2024, p. 5).

Se trata de una reforma que interpela profundamente la gramática escolar de la escuela secundaria.

En los últimos 20 años la matriz selectiva y meritocrática de la escuela secundaria se ha ido modificando y docentes y directivos van incorporando una perspectiva de derecho centrada en la noción de inclusión. En las entrevistas en general dan cuenta de una adhesión al discurso oficial; pero también registramos –de modo incipiente– ciertos discursos y prácticas rutinizadas que podrían operar como barreras para el sostenimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes. Lo que se diseña desde las políticas de algún modo “choca” con estas situaciones escolares; lo que ha sido ampliamente abordado como la persistencia de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995).

Si bien sabemos que todas las reformas presentan resistencias; lo que resulta paradójico son los posibles obstáculos o frenos que los actores en las escuelas esgrimen. Notamos que a pesar de cómo se diseña y se desarrolla la política, no se dan todas las condiciones para que la puesta en acto pueda darse y garantizar mayores niveles de retención; y sobre todo, mejores aprendizajes. Como señalamos, la bibliografía sobre la transformación de la escuela secundaria es prolífera y señala los límites de esa transformación. Insistimos entonces en señalar que algunas de las cuestiones por las cuales la literatura sobre reformas educativas atribuye el “fracaso” o “falla” o resistencias a la implementación de las reformas no se estarían dando; y sin embargo –en lo recabado hasta el momento– hay resistencias y desacuerdos. De allí la “paradoja”.

Por último, también sabemos que ni el cambio del diseño curricular ni el RA por sí mismos modifican la escuela secundaria ni la democratizan *per se*. En particular, y en torno al tema de esta presentación, el régimen académico no resuelve la complejidad de la práctica educativa entendida justamente como una práctica social compleja, atravesada por una multiplicidad de factores (Guyot, 2011). Como práctica social específica que se realiza en determinados espacios institucionales, organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento, con diferentes grados de contextualización. La transformación de una práctica social no depende de un solo cambio. EL RA no cambia la escuela secundaria: es necesario reconocer la centralidad de la enseñanza y los saberes a transmitir.

Finalmente, quisiera dejar planteado un interrogante para continuar la investigación, vinculado con la tensión entre lo universal-lo particular/situado y el lugar de la regla y la excepción. Esta reforma sostiene una importante consideración acerca de la particularidad de cada escuela y respeto a la autonomía institucional. Considerando la magnitud y la heterogeneidad del sistema educativo bonaerense esto resulta imprescindible. Sin embargo, cabe la pregunta si esto no generará mayor confusión e incertidumbre en las comunidades educativas. Los primeros datos ya avizoran una respuesta, que se deberá confirmar.

La transformación de la escuela secundaria en clave de derecho es un proceso necesario y complejo; su análisis también. Esperamos poder seguir aportando, con mayor profundidad analítica, en los modos de apropiación de las políticas desde la perspectiva de diferentes actores en torno a estas cuestiones.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L.** (comp.) (1996) "Estudio introductorio", en Problemas públicos y agenda de gobierno. México, M.A. Porrúa Grupo Editorial.
- Ball, S.** (2005) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Escuela de educación, UNC, Córdoba.
- Avelar, M.** (2016) Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas Article in Education Policy Analysis Archives · February 2016 University College London
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; 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. Vol. 7, núm. 4, 2009, España.
- Briscioli, B.** (2024) "Las implementaciones "fallidas" de las políticas educativas para la educación secundaria obligatoria Interpretaciones divergentes y traducciones". En: Baichman y Stoppani (comps.): Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable. Ediciones CCC.
- GLUZ, N.; KAROLINSKI, M. y KESLER, A.** (2024). El anarcocapitalismo y la mercantilización de la vida. Extremas derechas en la educación argentina a partir del gobierno de Javier Milei. EN Estado y Derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Boletín del Grupo de Trabajo Políticas educativas y derecho a la educación, CLACSO. N° 3; septiembre 2024.
- Guyot, Violeta** (2011) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Oszlak, O; O' Donnell, G.** 1995 "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". *Redes*, vol. 2, núm. 4, 1995. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rovelli, Laura** (2018) Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En: SUASNÁBAR, C; ROVELLI, L. y DI PIETRO, E. (coordinadores) Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, EDULP.
- Ruiz, G** (2024) Recomposición libertaria y derecho a la educación. Espacios en Blanco, 2024, VOL. 2, NÚM. 34.
- Skliar, Carlos** (2010): Del estar-juntos en educación y de los artificios de la convivencia. REU, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 145-156, jun. 2010.
- Terigi, F.** (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En Propuesta Educativa N° 29, Año15, Jun. 2008.
- Terigi, F.** (2011) "Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual". Revista "Quehacer Educativo". UEPC; Córdoba; junio 2011.
- Vecino, Luisa** (2023) "La escolarización secundaria en un contexto de pobreza estructural en un distrito del oeste del conurbano bonaerense: condiciones de posibilidad, barreras de acceso y fronteras". Tesis Doctoral; FSOC-UBA- Mimeo.
- Veleda, Cecilia** (2023) La cocina de la política educativa. Quiénes, cómo y en qué condiciones deciden lo que ocurrirá (o no) en las escuelas. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tyack, D. y L. Cuban** (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, Antonio** (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid, Morata.

Segunda Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado

Doctorado en Educación
UNAHUR

13 de noviembre de 2024



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
HURLINGHAM

Educación
pública, gratuita
y de calidad

www.unahur.edu.ar

ISBN 978-631-91150-0-0

