

itinerarios educativos · 16 · 19 · 2023

ISSN 1850-3853

año 16
número 19
santa fe
argentina
2023



itinerarios educativos

la revista del INDI

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente, FHUC



9957A

La promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes y las medidas excepcionales en la escuela primaria: discursos, vínculos y prácticas

The promotion and protection of boys, girls, and adolescents' rights, and the exceptional measurements in primary school: speeches, bonds, and practices

Munuce, María Catalina

 **María Catalina Munuce** Sobre la autora
catalinamunuce@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0053, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 27 Febrero 2023
Aprobación: 13 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719001/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0053>

Resumen: El presente trabajo busca socializar algunos aspectos de una investigación cuyo objetivo fue analizar los procesos locales de institucionalización de derechos en una escuela primaria pública de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires, haciendo foco en las prácticas discursivas que llevan adelante los integrantes del equipo de orientación escolar de dicha institución. Entendiendo a estas prácticas discursivas (Foucault, 1970) como una vía de acceso posible para enlazar tanto la genealogía de ese proceso de institucionalización, es decir, los procesos políticos de conformación de la condición jurídica de la infancia, así como lo micropolítico. La propuesta procuró develar cómo los actores intervinientes interpretan y traducen los preceptos legales, produciendo intervenciones que impactan en los sujetos a los que se busca proteger, demarcando nuevas miradas políticas sobre la infancia. El propósito fue arrojar luz en el espacio que media entre lo individual y lo social, lo que hay de político en los discursos que modifican la vida de los/as otros/as, buscando entrever qué infancias se construyen en ese cruce.

Palabras clave: derechos, infancia, escuela primaria, prácticas discursivas.

Abstract: *The present work seeks to socialize some aspects of an investigation whose aim was to analyse the local processes of the institutionalization of rights in a primary public school of a medium size city in the province of Buenos Aires; focusing on the speech practices that the members of the counselling staff of the mentioned school put into action. Understanding these speech practices (Foucault, 1970) as a means of possible access to link the genealogy of this process of institutionalization, that is, the political processes within the structure of the legal status of the childhood, as also the micropolitics. The proposal exposes how the intervening parties interpret and translate the legal precepts, making interventions that impact on the people that pursue to protect, delimiting new political views on the childhood. The purpose was to bring light to the space between the individuality and the society, what appears as political within the speeches that modify other people's lives, seeking to analyse what kind of childhoods are built in that exchange.*

Keywords: *rights, childhood, primary school, discursive practices.*

INTRODUCCIÓN[1]

La conformación del campo de estudios sobre la infancia y la adhesión de nuestro país a la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN) han producido profundos cambios en la concepción social de la infancia y la misma puede ser entendida, al decir de Carli (2002), como un analizador de la cultura política y pedagógica de proyectos sociales en disputa. En Argentina, a principios del siglo XXI y pasados quince años de la adhesión a dicha convención, el Estado incorporó la mirada integral de derechos en un nuevo marco legal a lo que el sistema educativo se sumó asimilando este posicionamiento en las nuevas normativas^[2]. Por ello, es posible afirmar que desde los 2000 y hasta el presente, asistimos a una nueva articulación entre la infancia, la política y la educación que adquiere mayor complejidad si la pensamos como un espacio de prácticas y discursos capilares que luego sostendrán decisiones, como por ejemplo, las de una medida excepcional^[3] (ME) de protección sobre la vida de niños, niñas y adolescentes (NNA).

Desde la tradición foucaultiana, aquello que se denomina como biopolítica, esto es, «la proliferación de tecnologías políticas que abordan el cuerpo, la salud, las maneras de alimentarse y de alojarse, las condiciones de vida» (Donzelot, 2005:16) abre posibilidades para el análisis de la mencionada tríada. Tanto la noción de gobierno de Foucault (2006, 2009) entendido como la conducción de la conducta de los otros y de sí mismo en pos del bienestar poblacional, así como la de gobierno de las infancias, es decir la analítica producida en torno a la preocupación por las formas de definición de la cuestión social alrededor de las nuevas generaciones y el modo en que se han imbricado el bienestar, el control, la edad y el género (Llobet, 2015), iluminan al momento de reflexionar sobre las prácticas que constituyen y rodean al proceso de institucionalización de derechos de los/as niños/as como un proceso con matices, tensiones y contradicciones. Como señala Magistris (2016), esta tradición se nutre del entrecruzamiento de dos dimensiones, por un lado, la genealogía^[4] de los procesos históricos de gobierno de la infancia que transcurre entre las clásicas instituciones de escolarización modernas y la nueva institucionalidad jurídica que propone la CIDN. Por otro lado, la microfísica del poder, es decir, la forma que tiene el poder de operar a nivel local.

INTERROGANTES, HIPÓTESIS, METODOLOGÍA

En el caso de esta investigación^[5], de la que aquí compartiremos algunas reflexiones parciales, el interrogante se centró en conocer las formas de producción de subjetividades que se traman en las vivencias cotidianas de los/as niños/as que —por diversos motivos— experimentan la intervención del dispositivo local de promoción y protección de derechos^[6] (DLPPD), el cual opera desde una lógica pensada para restituir los derechos que se considera han sido vulnerados. La escuela como partícipe de ese dispositivo y sus actores/as como operadores/as, juegan en esto un papel importante como forjadores de discursos. En este sentido de la microfísica del poder es que se plantea el eje central del trabajo, el cual versa sobre las prácticas discursivas^[7] (PD) que, en un contexto de institucionalización de derechos, lleva adelante el DLPPD a través de los/as distintos/as actores/as institucionales del ámbito educativo y social justificando la necesidad de

NOTAS DE AUTOR

Sobre la María Catalina Munque es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora autora en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 Dr. Julio C. Avanza de Bahía Blanca. Sus temas de investigación son la política educativa y los derechos de las infancias.

tomar una ME de protección ante la detección de vulneración de derechos sobre un/a niño/a. Se parte del supuesto de considerar que será mediante el análisis de estas PD producidas por el DLPPD desde donde se puede entrever, tanto la efectiva declamación de los derechos de los/as niños/as así como parte de un entramado micropolítico que incluye lo no discursivo de las prácticas «referido a las relaciones de poder que hacen a las condiciones de posibilidad en la formación de los saberes (considerando las estrategias como mecanismos utilizados en esas relaciones de poder)» (Castro, 2004:153–154). La principal hipótesis que orientó la investigación estuvo centrada en la persistencia de PD más cercanas al paradigma de la situación irregular o tutelar que al de promoción y protección integral de derechos. Sin embargo, no se trata tanto de clasificar prácticas de «patronato» o de «protección» sobredimensionando la capacidad de control sobre los/as niños/as y las familias por parte de un agente del estado que aplica mecánicamente las leyes y las reglamentaciones, sino más bien dar cuenta de las formas que adquiere en el territorio la promoción y protección de la niñez, de qué manera operan rupturas y continuidades entre la lógica de la situación irregular y la actual noción del/la niño/a como sujeto de derechos.

La estrategia metodológica propuesta asumió un análisis eminentemente cualitativo de carácter inductivo, con un tipo de diseño para el estudio de caso único con múltiples unidades de análisis (Stake, 1998; Forni, 2010). A través de una investigación exploratoria inicial con Inspectores de la modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social (MPC y PS) quienes están a cargo de supervisar los equipos de orientación escolar (EOE), se obtuvieron datos relevantes que permitieron identificar aquellas escuelas de nivel primario en las que se implementa el mayor número de intervenciones con los servicios locales de promoción y protección de derechos (SL); seleccionando la más representativa en diversidad de casos. Asimismo se utilizaron aportes de la etnografía bajo el propósito de acceder a dichas prácticas a través de la relación directa con sus actores; acudiendo a la realización de entrevistas semiestructuradas a profesionales de los EOE y de los SLPPD, así como de otras organizaciones sociales intervinientes.

EL GOBIERNO DE LAS INFANCIAS EN TERRITORIO

La nueva institucionalidad desplazó la antigua centralidad o monopolio del poder judicial y propone a los organismos administrativos como actores principales del gobierno de la infancia. Consecuentemente, se crearon nuevos dispositivos de atención y protección a la infancia, como son los SL, que operan dentro de la promoción y protección integral de derechos funcionando como «ventanilla» de acceso a las políticas sociales de los distintos niveles bajo la intención de dar respuesta estatal frente a la vulneración de derechos (Magistris, 2017). Por su parte, el objetivo de los EOE es colaborar de forma interdisciplinaria en el sostenimiento de las trayectorias educativas de NNA. La mayor parte de las instituciones educativas públicas de gestión estatal cuentan con algún grado de organización (total o parcial) de estos EOE. En este sentido, la escuela y sus actores/as deben dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar en el marco de las nuevas interpelaciones que la invitan a formar parte de un sistema de «corresponsabilidad o gestión compartida» (Carballeda, 2012) emergiendo así la pregunta por las formas o maneras que va adoptando dicha corresponsabilidad.

La escuela primaria seleccionada se ubica en un barrio periférico de la ciudad, aunque antiguo y consolidado. Cuenta con una matrícula de 300 alumnos/as, aproximadamente, distribuidos en dos turnos con dos secciones de cada grado por turno. El EOE está conformado por una orientadora educacional (OE), una orientadora social (OS) y una orientadora de aprendizajes (OA). Desde los relatos de las profesionales del EOE se llevan adelante —como tareas principales— el acompañamiento en las trayectorias escolares, lo que incluye el trabajo áulico mediante proyectos en conjunto con los/as docentes de grado; a ello se suma la detección e intervención ante situaciones de vulneración de derechos. Entre las situaciones de vulneración mencionadas se menciona el ausentismo, muchas veces por una cuestión económica, situación de consumo de los padres, abuso, maltrato; lo que enuncian como «cultura de crianza inapropiada» y también negligencia.

Todas ellas ameritan la intervención del EOE abordando la problemática desde la corresponsabilidad como eje central de la nueva institucionalidad; desarrollando un intenso trabajo de articulación territorial e interdisciplinario con otros/as actores/as de la vida comunitaria y barrial. Desde la escuela se utilizaron diversas PD para impulsar ME sobre tres niños/as. Estas historias transcurrieron entre 2016–2018. En una de las historias, los motivos de intervención remitieron a cuestiones de higiene, presentación personal y falta de alimentación. Finalmente se hizo una denuncia por **maltrato** contra el padre cuando la criatura manifestó con angustia algunas situaciones vividas. Se decidió en conjunto con el SL realizar una ME de abrigo compulsivo, es decir a través de la guardia de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia del Municipio, porque se evaluó que estaba en peligro inminente. En la otra historia, la PD fue enunciada como «ausentismo», «inasistencia crónica» o «discontinuidad escolar» que vulneraba el derecho a la educación. Se observó aquí una doble estrategia por parte del EOE, por un lado, tensionando la relación con el SL al acudir al poder judicial —haciendo una denuncia ante la fiscalía— y por otro lado, presionando al padre a acompañar dicha declaración bajo amenaza de considerarlo cómplice. Este tipo de intervenciones derivacionistas buscarían cubrir a los/as actores/as ante una posterior responsabilidad por inacción. En la tercera de las historias, si bien fue presentada la situación al SL, no se llegó a la ME, ni se la solicitó desde la institución escolar. En esta historia se detectaron dificultades por parte de la institución escolar en dar respuesta a cierto tipo de problemáticas; aquellas relacionadas a la **violencia**. Los/as actores/as de los organismos administrativos —SL— la enunciaron, más bien, como una tendencia «expulsiva» de las escuelas ante situaciones conflictivas manifestadas por algunos/as niños/as. Tal como plantean Villalta y Llobet (2014) habría escuelas que no logran generar estrategias de permanencia de los/as niños/as en ellas. Como apunta Grimberg (2010) todas estas situaciones son polémicas y existen opiniones encontradas sobre cómo intervenir, especialmente cuando la realidad social es extremadamente compleja y el Estado no responde movilizándolo los recursos necesarios para revertir algunas de las situaciones más acuciantes en la que se encuentran algunos/as niños/as.

De acuerdo a los dichos de los/as actores/as escolares entrevistados/as, en general no hay dudas en solicitar la ME ante las situaciones extremas porque involucran un riesgo para la integridad física de los/as niños/as. Las dudas surgen ante situaciones más ambiguas o «zonas grises» y aquí es donde pueden observarse tensiones discursivas. La escuela parece debatirse entre dudas y exigencias para que el SL intervenga. Como se ha dicho, los/as actores/as corresponsables buscan estrategias de intervención que suponen acuerdos y desacuerdos; aunque la solicitud del abrigo es una capacidad exclusiva del SL. El abrigo es una ME que genera diversas reacciones por parte de todos/as los/as actores involucrados/as; relacionándola o identificándola —por su naturaleza— con prácticas de patronato. De acuerdo a los dichos del equipo del SL, las familias perciben el abrigo como una práctica tutelar. En el imaginario popular remite a la idea de que el Estado, antes en la figura del juez y a hora en la de los SL: «te viene a sacar los chicos» (abogada del SL). Para los/as niños/as representa una especie de fantasma, la amenaza con la que algunos padres atemorizan a sus hijos/as. En la mirada del EOE y la inspección suele ser «un desahogo por un tiempito, pero ese chico va a volver» (Inspectora MPCPS), dado que en general la posición es que si las condiciones están dadas, se produzca la restitución a las familias. Se detecta en estos discursos, la sospecha de que las causales de fondo que llevaron al abrigo no se resolvieron. El SL, por su parte, define al abrigo como aquella situación a la que llega un niño/a cuando hay «falta de un otro que cuide» (Trabajadora social del SL). Hacen hincapié en que lo que debe entenderse prioritariamente es el concepto de «protección», esto implica hacer comprender al/a niño/a y a los/as otros/as actores/as involucrados/as que nadie puede obligar al niño/a a hacer nada, incluso los/as niños/as pueden solicitar o negarse a una medida de abrigo y esto debe ser respetado.

En términos generales puede decirse que tanto para el EOE como para otras instituciones sociales intervinientes, las respuestas del SL en relación a los recursos y tiempos son considerados insuficientes; reconociendo por sobre todo la escasez, pero también la búsqueda de una instancia «legal» que obligue a los/as adultos/as a cargo de los/as niños/as a que se responsabilicen. Por su parte, desde el SL se recalca que los acuerdos a los que pueda llegar dicho organismo con las familias o tutores de los/as niños/as no son

vinculantes, motivo por el que los demás «efectores» —EOE y Centro de Día— han manifestado que el marco legal parece no dar respuesta a ciertos problemas que se plantean.

Otro problema que se destaca es que, ante la escasez de recursos, los/as distintos/as actores/as institucionales se ven ante la necesidad de decidir cuáles son los casos más urgentes a los que se dará respuesta antes, y cuáles pueden esperar. Aquí es donde las PD serán un elemento central, dado que sostendrán las decisiones influyendo de manera concreta sobre la vida de los/as niños/as que necesitan respuestas rápidas.

Los relatos recabados muestran la complejidad y densidad de las diversas formas de intervención dentro del DLPPD; una fuerte tensión relativa a la pertinencia de las intervenciones profesionales que se realizan ante situaciones de vulneración de derechos. Se podría entender que los/as profesionales «experto/as» se disputan la interpretación legítima de las necesidades (Fraser, 1991 en Magistris, 2016) de los/as niños/as y sus familias a partir de la creación de los nuevos organismos de protección y cuidado de la infancia. Así como un reclamo de mayor compromiso en la corresponsabilidad por parte de los SL hacia los demás actores y la búsqueda de mayor democratización en las decisiones por parte de los actores escolares. Desde el EOE también se detecta la pronta presentación de las situaciones riesgosas dado el apremio que significa el peso de la responsabilidad civil^[8], lo que explicaría —en parte— el derivacionismo observado. En otros términos, se visualiza una puja de poder que tendría como protagonistas, por un lado, al SL quien detenta la facultad de gestionar la ME, y por otro, al EOE y otras organizaciones sociales quienes acuden al SL como instancia gubernamental en la que se deposita la expectativa de una autoridad sobre los/as adultos/as tutores/as o responsables de un/a niño/a. En esto los SL oponen resistencia, argumentando que no tienen poder de policía y que la corresponsabilidad implica intervenciones compartidas, no derivaciones.

REPENSANDO LAS PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA PROTECCIÓN DE DERECHOS (ALGUNAS CONCLUSIONES)

Las principales conclusiones del trabajo fueron organizadas en tres ejes, el primero llevó a la profundización de la noción de «niño/a sujeto de derecho» como el núcleo de la institucionalidad en protección de derechos. En este sentido, se buscó conocer cómo son construidos los/as niños/as destinatarios/as del sistema integral de derechos a partir de distintas PD de inclusión, exclusión y diferenciación (Dussel, 2004). Se observa que los/as diferentes actores/as del dispositivo construyen una particular concepción de la noción de «niño/a como sujeto de derecho» lo que produciría una fragmentación de las miradas políticas sobre las infancias. En definitiva, esta fragmentación y convención sobre lo infantil terminaría vaciando el significado de «ciudadanía» y contradiciendo al precepto central del paradigma integral del niño/a sujeto de derecho (Llobet, 2006). En un segundo eje se abordó la cuestión de las miradas políticas sobre las familias y las tensiones que se detectan al momento de restituir derechos. La concepción de familia que se detecta en las PD ponen en estrecha relación las ideas de familia nuclear y espacio natural de desarrollos de vínculos afectivos (Cerletti, 2012). Al no ser esta la realidad de muchos/as niños/as, la institucionalización termina siendo la respuesta estatal a la problemática. Aunque se reconoce que la principal problemática que atraviesa a estas familias, especialmente a las madres, es de índole económica y que podría resolverse con recursos materiales. Pese a ello los/as actores/as escolares ven a las ME como las salvadoras del/a niño/a, produciéndose la preeminencia de una lógica tutelar. Se visualiza un dilema alimentado por dos principios contradictorios, por un lado, el derecho de los/as niños/as a ser criados/as y educados/as en el seno de su propia familia, y por otro asegurarles el derecho de acceso a la salud, la educación, la alimentación, entre otros (Fonseca y Cardarello, 2004). Por último, se sistematizaron reflexiones en torno a la cuestión de la ciudadanía infantil. Los derechos que protege la CIDN habilita a NNA a exigir sus derechos, considerándolos/as ciudadanos/as del mundo (Bécares Jara, 2012). Por ello los interrogantes giraron en torno a la consideración de los derechos fundamentales (Ferrajoli, 2016) y en especial el derecho a la educación como analizador político de relevancia, sobre todo en aquellas situaciones en que se han tomado ME de protección y cómo se ha visto afectado

este derecho. En este sentido, si bien en ciertas oportunidades las trayectorias educativas de los/as niños/as mejoran, en muchos casos se vuelven fragmentarias, erráticas y con dificultades para dotarles de continuidad una vez que se resuelve una ME sobre ellos/as (Terigi y Briscioli, 2020). Asimismo se remarca entre otros derechos, el derecho a ser escuchados. De acuerdo a las observaciones de las profesionales del SL entrevistadas, existe cierta resistencia por parte de lo/as actores/as escolares en lo que respecta a este derecho que asiste a los/as niños/as. Tal como plantea la idea de ciudadanía infantil (Morales y Magistris, 2018), sin la voz de lo/as niños/as, la ME resulta una PD tutelar en la cual entran en tensión los/as adultos/as que buscan «proteger» entablando una puja por el poder en la toma de decisiones, y dejando fuera a los/as principales interesados/as.

Se podrían sintetizar algunas reflexiones finales diciendo que, bajo el paradigma del Patronato (1919) basado en el derecho tutelar, el papel de la educación, las propuestas de pedagogos y las prácticas escolares estuvieron relacionadas al acompañamiento y colaboración con la autoridad judicial (Stagno, 2010). La principal ruptura con este esquema de acción propone —desde el nuevo paradigma— un posicionamiento y rol activo de las instituciones escolares y sus actores/as respecto de su efectivo cumplimiento; asumiendo una mirada de la integralidad de los derechos de los/as niños/as y su parte de corresponsabilidad ante la detección de posibles situaciones de vulneración. A pesar de ello se pueden identificar algunas continuidades con la lógica de la situación irregular. En este sentido se observa una ostensible falta de recursos estatales para la asistencia de las infancias y las familias, lo que impulsa a los/as actores/as corresponsables a tomar una ME de protección que se visualiza como «salvadora». Esto lleva a cuestionar la idea de corresponsabilidad y sus limitaciones para dar respuesta a las vulneraciones de derechos. A su vez hay que señalar que administrar la escasez siempre significa tomar decisiones que implican poder de gobierno sobre la vida de los/as otros/as, aunque asumiendo la capacidad de agencia de los/as mismos/as y esto se puso de manifiesto en múltiples formas de resistencia detectadas en todos/as los/as actores/as intervinientes del DLPPD. Las PD de lo/as actores/as escolares tienden a indicar principalmente a las familias como los/as causantes de la vulneración de derechos que se detectan en los/as niños/as y apuntan sobre todo en derivar a las familias a profesionales del campo de la psicología despolitizando un problema de desigualdad social que las atraviesa. En este sentido se identificaron nuevas formas de tutelaje sobre las infancias y las familias.

Retomando la hipótesis del trabajo, resulta relevante señalar que a pesar de que el discurso de derechos de las infancias puede volverse dominante, es posible observar retazos de diferentes racionalidades políticas dándole una característica híbrida al discurso produciendo PD que navegan entre las dos aguas de paradigmas que sostienen lógicas diferentes, dejando a la infancia en los caminos de la espera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bécares Jara, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los derechos del niño*. Lima: IFEJANT.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social/ exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2002). Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina. *Serie Documento de trabajo N°15. Escuela de educación*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7002250/infancia--cultura-y-educaci%C3%B3n-en-las-d%C3%A9cadas-del-80-y-90-...>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad de Quilmes.
- Cerletti, L (2012). «Familias» y «Participación»: un análisis comparativo de la Ley 1420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta educativa*, Año 21, Vol. 1 (37), 69–77.
- Donzelot, J. (2005). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*. Vol.34 (122).
- Ferrajoli, L. (2016). *Los Derechos y sus garantías*. Conversación con Mauro Barberis. Madrid: Trotta.

- Fonseca, C. Y Cardarello, A. (2004). Derechos de los más y menos humanos. En *Derechos humanos, tribunales y policías en Brasil y Argentina. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002) El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. L.; Rabinow, P. (orgs.). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 43–69). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977–1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975–1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Forni, P. (2010). *Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social*. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales Universidad del Salvador.
- Grimberg, J. (2010). De «malos tratos», «abusos sexuales» y «negligencias». Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños en la ciudad de Buenos Aires. En Villalta, C. (comp.). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: UNQUI.
- Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñas/os en situación de calle. En Carli, S. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp.131–148). Buenos Aires: Paidós.
- Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas en Argentina. *Política y Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, Nº 43, Julho/Dezembro. 37–48. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/25334/14974>
- Magistris, G. (2016). *El gobierno de la infancia en la era de los derechos. Prácticas locales de «protección y restitución de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes» en dos municipios del conurbano bonaerense*. Tesis doctoral. FCS–UBA, Buenos Aires.
- Magistris, G. (2017). De niños y familias. Construcciones alrededor de la noción del niño–sujeto–de–derecho en los sistemas locales de protección bonaerenses. Ponencia presentada en las *Jornadas de Sociología de la UNMDP*.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co–protagonistas de la transformación social. En Morales, S y Magistris, G. (comps.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (pp.23–49). Buenos Aires: El Colectivo–Chirimbote–Ternura rebelde.
- Munuce, M.C. (2021). Las medidas excepcionales de protección de derechos y las prácticas discursivas de las instituciones educativas del nivel primario. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/8148193b-f53b-4646-8f33-1f759e6927b6>.
- Pellegrini, M.V. (2010). Medidas excepcionales, abrigo y guarda institucional. Relación entre los organismos administrativos y el sistema judicial. En *Temas claves en materia de Protección y Promoción de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en la Provincia de Buenos Aires* (pp.112–136). Instituto de Estudios Judiciales de la Suprema Corte de Justicia de Buenos Aires y UNICEF.
- Stagno, L. (2010). *Una infancia aparte. La minoridad en la Provincia de Buenos Aires (1930–1943)*. Libros Libres. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.523/pm.523.pdf>
- Stake, R. (1998). *El Caso Único. En Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre «trayectorias escolares» en educación secundaria (Argentina, 2003–2016). En Pinkasz, D. y Montes, N. (comps.). *Estados del arte en educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: UNGS.
- Villalta, C. y Llobet, V. (2014). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 13, 167–180.

NOTAS

- [1] Este trabajo fue presentado en el AT11 —Construir una agenda para la niñez: miradas pedagógicas, sociohistóricas y políticas para la praxis— en el IV Coloquio de Investigación Educativa organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) en Buenos Aires, Agosto de 2022.
- [2] Nos referimos a la Ley Nacional N° 26.061/05 de protección integral de los derechos del niño, niña y adolescente, la Ley Provincial N° 13.298/05 de promoción y protección integral de los derechos del niño, a la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y a la Ley de Educación Provincial N° 13688/07.
- [3] De acuerdo a la Ley N° 13.298/07 de Promoción y Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en su art. 35 (inc. H) refiere al Abrigo y Guarda institucional. Estas medidas excepcionales de protección implican la separación del niño de su medio familiar; representando una medida extrema, subsidiaria y restringida en el tiempo a la que —de acuerdo a lo sostenido por algunos autores (Pellegrini, 2010)— se debería evitar llegar.
- [4] Foucault (2000) denomina genealogía «al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales» (p.22).
- [5] «Las medidas excepcionales de protección de derechos y las prácticas discursivas de las instituciones educativas del nivel primario». Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dirigida por la Dra. Liliana Martignoni. Defendida y aprobada el 14/10/2021.
- [6] Dispositivo entendido como aquella red de relaciones que pueden establecerse entre «elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho» (Castro, 2004:149).
- [7] Se entiende por prácticas discursivas —recuperando a Foucault (1970)— a las «maneras de hablar, pensar o hacer, o reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa» (p.198). Dichas prácticas constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos (inspectores de enseñanza, miembros del EOE, miembros de los SLPPD y de otras organizaciones intervinientes: centro de día —CdeD—) asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder.
- [8] El Artículo n°1.767 del Código Civil y Comercial de la Nación indica la responsabilidad de los establecimientos educativos. El titular de un establecimiento educativo responde por el daño causado o sufrido por sus alumnos menores de edad, cuando se hallen o deban hallarse bajo el control de la autoridad escolar.

«Una aspiración que asusta»: el debate por la implementación del autogobierno escolar en Mendoza a principios de la década del treinta en Argentina

«A frightening aspiration»: the debate over the implementation of school self-governance in Mendoza in the early 1930s in Argentina

Rodríguez Bustamante, Lucía

 **Lucía Rodríguez Bustamante** Sobre la autora
luciarodriguezbustamante@gmail.com
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (ICA,
FFyL, UBA), Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0054, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 02 Marzo 2023
Aprobación: 20 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0054>

Resumen: Este trabajo se inscribe en la problemática de la exclusión de la participación de los niños de la política en general y de la gestión escolar en particular. En consonancia con el enfoque histórico etnográfico que lo sustenta, en este artículo me adentraré exclusivamente en el análisis del debate que se llevó a cabo en la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza en 1936 en el que se discutió por la pertinencia de la experiencia de autogobierno escolar dirigido por la maestra Florencia Fossatti y que tuvo como resultado su suspensión y posterior exoneración. El análisis sobre los documentos de la época pone el foco en los supuestos sociales y políticos que estructuraron los argumentos presentados a favor y en contra de la experiencia en cuestión y se propone indagar en la pregunta sobre la relación entre la sanción que recibió Fossatti y la consolidación de la ausencia de gobiernos escolares en la escuela primaria argentina a lo largo de las décadas subsiguientes.

Palabras clave: democracia, autogobierno escolar, infancia, política.

Abstract: *This work is part of the issue of exclusion of children's participation from politics in general and school management in particular. In line with the historical-ethnographic approach that underpins it, in this article, I will exclusively delve into the analysis of the debate that took place in the Chamber of Deputies of the Province of Mendoza in 1936, in which the relevance of the self-government experience led by teacher Florencia Fossatti was discussed, resulting in its suspension and subsequent exoneration.*

Keywords: *democracy, school self-governance, childhood, politics.*

NOTAS DE AUTOR

Sobre la Lucía Rodríguez Bustamante es Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires y su trabajo se inscribe en la línea de investigación en **autora** torno a la infancia, la juventud y la política dirigida por Graciela Batallán y co-dirigida por Silvana Campanini durante los años 2004–2022 en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

La investigación doctoral de carácter histórico-etnográfico (Rockwell, 2009) que sustenta este artículo se centró en el estudio de procesos de participación política de niños en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires^[1]. En el trabajo de campo desarrollado durante cuatro años (2016–2020) documenté que aquellos maestros que optaban por generar iniciativas de co-gestión escolar con niños en este nivel manifestaban la gran dificultad para su efectivo desarrollo y la sensación de estar «caminando a oscuras», relacionándolo a lo que definían como una «falta de antecedentes» y referentes cercanos que orientaran su práctica.

Estas inquietudes, en congruencia con el enfoque histórico-etnográfico asumido me impulsaron a preguntarme por la existencia de experiencia de co-gobierno con niños en el pasado. En el proceso de reconstrucción histórica de antecedentes, la investigación buscó centrarse en aquellas experiencias pioneras y en las que resaltara el contenido político explícito en su desarrollo.

Retomando lo planteado por Puiggrós, aquellas que se destacaron fueron las iniciadas por Carlos Norberto Vergara^[2] (entre 1887 y 1889) y Florencia Fossatti^[3] (entre 1932 y 1936). La primera y fundante en este sentido fue la experiencia del co-gobierno escolar con niños impulsada por este maestro y director en Provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX. Allí Vergara desarrolló el llamado «Gobierno propio escolar» el que se planteaba como una experiencia alternativa al régimen disciplinario de corte normalizador que para esta época comenzaba a consolidarse en el país (Rodríguez Bustamante, 2022). Más allá de los resultados alentadores que esta iniciativa generó para muchos de los docentes que participaron de este proceso, esta sufrió una fuerte contraofensiva de los sectores más conservadores de la localidad en la que se desarrolló y fue cancelada por las autoridades educativas oficiales del momento (Terigi, 1991; Rodríguez Bustamante, 2022). Este primer apartamiento dado a esta iniciativa, se explica, según Flavia Terigi, por la capacidad que esta tuvo en atentar contra el objetivo de crear un «sujeto pedagógico homogéneo» (1991:250) como había sido planteado en el proyecto educativo de fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Continuando con este planteo, el desarrollo cuarenta años después de la experiencia de autogobierno escolar llevada a cabo por Florencia Fossatti parece demostrar la imposibilidad de que dicha exoneración haya logrado aplacar el interés de muchos maestros y directivos que optaron por retomar sus antecedentes promediando la mitad del siguiente siglo. Para ese entonces, la rememoranza de esta experiencia primera fue acrecentada por la proliferación de experiencias de repúblicas escolares que venían desarrollándose en países de Europa y Estados Unidos, las que recuperaban inquietudes y fundamentos de la corriente escolanovista en educación también ampliamente difundida en nuestro país para comienzos del siglo XX (Puiggrós, 1990).

Si bien la experiencia desarrollada por Florencia Fossatti en la escuela Presidente Quintana ya ha sido ampliamente trabajada en la producción académica sobre la historia de la educación argentina (Carli, 1992; Luquez Sánchez, 2003; Alvarado, 2017; Fernández, 2018, entre otros), en este artículo me interesa detenerme especialmente en el análisis de los argumentos expuestos en la finalización de los Tribunales Infantiles y su posterior exoneración como docente, ambos desarrollados en el debate suscitado en la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza a principios de 1936.

Encuadrado en el enfoque histórico-etnográfico, la versión taquigráfica sobre la que se trabaja es conceptualizada como una «fuente mixta» (Batallán, 2007). Esto refiere a que este documento al tiempo que logra contener aspectos de la oralidad cotidiana (como podría ser una fuente de primer grado) donde se registran categorías de uso y sentido, acotadas a su vez a la formalidad que requiere el debate, es simultáneamente una fuente secundaria, entendido como un documento público producido por miembros del Poder Legislativo (Campanini, 2018).

De este modo, desde este enfoque el trabajo con esta fuente apunta a profundizar en aquellos fundamentos, apropiaciones y sentidos que instaron por la finalización de la experiencia. En su estudio se espera documentar

algunos indicios sobre la generalizada resistencia a pensar la relación entre la infancia y la política en el espacio escolar en el presente, como se ha documentado en trabajos previos (Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021).

EL DEBATE POR LA DESTITUCIÓN: DEL AUTOGOBIERNO A «LA COLABORACIÓN PRUDENTE»

Los Tribunales Infantiles fueron una experiencia de autogobierno escolar que se desarrolló en la Escuela Complementaria Presidente Quintana con niños de quinto y sexto grado entre 1932 y 1936 en la Provincia de Mendoza^[4]. Estos tenían la función de intervenir ante conflictos y problemas entre estudiantes o entre estos y sus docentes, buscando soluciones reparatorias y aportando a que se generen espacios de reflexión sobre sus prácticas (Cherubini, 1933; Rodríguez Bustamante, 2021). La organización de los Tribunales se complementaba con otros órganos institucionalizados y actividades que hacían de esta escuela un espacio destinado a la experimentación e investigación pedagógica (Fossatti, 1959).

Aunque la Dirección de Escuelas de la Provincia había considerado pertinente el ensayo de los Tribunales Infantiles, estos fueron suspendidos para comienzos de 1936 por pedido de la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza, acción que también implicó la exoneración de Fossatti como directora.

Cabe recordar que en 1930 la dictadura de José Félix Uriburu había dado por finalizado el proceso de apertura democrático, iniciado en la primera década del siglo XX en Argentina. Específicamente en la provincia de Mendoza, Enrique Day, liberal progresista que oficiaba la Dirección de General de Escuelas permitió que el escolanovismo operase con cierta libertad hasta 1935, año en el que el conservadurismo católico logró garantizar su mayoría a través del Partido Demócrata Nacional (Luquez Sánchez, 2003; Piemonte, 2020). De acuerdo a Augusto Piemonte, el avance de la derecha en conjunto con el clero y la represión contra el comunismo marcaron el declive de este movimiento de renovación pedagógica y experimental en la provincia (2020:11). Este declive, que atravesó al escolanovismo en general, también fue acompañado por una reorientación de sus objetivos. Mientras que las iniciativas más politizadas como las de Fossatti fueron canceladas, los abordajes predominantes se orientaron a un estilo moralizante y religioso que las apartaba explícitamente de su contenido político inicial (Carli, 2002).

Sin embargo, la inicial suspensión a los Tribunales Infantiles busca ser reconsiderada unos meses después con la celebración de una sesión extraordinaria, y será en esta instancia que se produce un segundo debate, sobre el que ahondaremos a continuación.

Esta segunda sesión desarrollada en mayo de 1936 se estructurará a partir de la presentación de diversas declaraciones (maestros, alumnos, ex-alumnos, pedagogos, funcionarios) que serán encarnadas en la voz de dos representantes antagónicos y que se organizarán en el debate por la restitución o la finalización definitiva de los Tribunales Infantiles. Enrique L. Day, el entonces Ministro de Gobierno, aunque su inicial impulsor como adelantamos, fue el principal opositor a la experiencia, Benito Marianetti^[5], diputado representante del bloque socialista encarnó, por el contrario, su defensa.

A continuación se presentarán analíticamente los que consideramos los principales nudos y fundamentos sobre los que se organizó el debate en dicha sesión y que terminó por decretar la peligrosidad del autogobierno escolar y darlo por finalizado.

LAS «MODALIDADES RACIALES» Y EL EJERCICIO DEL AUTOGOBIERNO

Uno de los puntos sobresalientes en los que se desarrollará el argumento de la fuerza opositora a los Tribunales será la supuesta caracterización racial de «los argentinos». Se sostiene que las experiencias de autogobierno escolar resultaron exitosas en países europeos o en Estados Unidos, pero que las desarrolladas en Cuba habían sido escandalosas, porque los niños «no parecían niños de verdad», concluyendo que:

Hay temperamentos tan distintos señor presidente. Hay diferencias tan grandes de orden racial que esas gentes están más imbuidas del sentimiento de la disciplina y de la responsabilidad. Entre nosotros hay poca tendencia hacia la disciplina. El alumnado de por sí no es lo suficientemente respetuoso para darle largas antes de que comprendan el alcance y los límites de esa libertad que deben tener (1936:22)

En apoyo a esta interpretación realizada por Enrique Day se presenta la de un ex-rector del Colegio Nacional de Mendoza, quien aseguraba:

Creo que los mencionados tribunales escolares de disciplina no dan resultado en nuestro ambiente dada la modalidad de los escolares argentinos; puede ser que en otros países de clima diferente al nuestro y de idiosincrasia y modalidades raciales, también distintas, den resultado; pero lo cierto es, que el asunto, es de suyo viejo y a pesar de haberse ensayado con insistencia, en algunos países y en el nuestro, no se ha abierto camino en el mundo escolar (1936:23)

Cabe aclarar que el determinismo racial también incluía a los docentes, quienes eran comparados con aquellos de origen europeo, estos últimos supuestamente aptos para tal propuesta pedagógica por poseer una «metodización muy meticulosa y estricta, disciplinaria e intelectual dirigida y controlada por el director y los maestros» (1936:24).

Asimismo, el argumento racial se presenta a su vez, imbricado con fundamentos nacionalistas, dejando entrever cierto recelo a que se desarrollen ensayos «extranjeros» en nuestro país. En la declaración de una pedagoga del Partido Demócrata Nacional se pone en duda la necesidad de copiar algo tan «específicamente anglosajón» (1936:79), especialmente por las diferencias guardadas con ese país y las supuestas características raciales distintivas de este territorio que lo volvía inapropiado:

Los yanquis son europeos puros; no hubo en ese pueblo mezcla de razas como lo ocurrido en Sud América y, al mantener la pureza de su raza, han conservado también pura su psicología, qué es la del pueblo inglés, más reflexivo, más tenaz, menos indolente que el nuestro(....)(1936:79)

En muchas de estas intervenciones opositoras se menciona que el hecho de que las pedagogías sean extranjeras, de países donde existe un tipo «ancestralmente definido» obligaba a que en el caso argentino requiriese ser tomando con cierta progresividad para que se adapte a la «psicología de los niños y que contribuya a formar el carácter nacional» (1936:23). A su vez se resaltaba que para garantizar el funcionamiento en estas latitudes se requería conservar la «jerarquía».

En consonancia con algunos de los argumentos presentados en el debate, Sandra Carli ha documentado que docentes y pedagogos de la época «no recomendaban las repúblicas escolares» en el nivel primario ya que consideraban que el ejercicio colectivo de la justicia en los tribunales infantiles «precipitaba la infanilidad» (1992:141). Esta autora agrega también que el pedagogo Hugo Calzetti sugería entonces, que las repúblicas escolares debían acotarse a «familiarizar al niño con el sistema de gobierno que vive» (1992:141). De este modo, para «el caso argentino», y asentado también en el temor «racial», se sugería que se aplicase de modo «extraescolar» y bajo «fiscalización constante del educador» (1992:141).

En continuidad con ello, a lo largo del debate de la sesión, el argumento racial se va yuxtaponiendo a aquel referido al desarrollo biológico de los niños, sosteniéndose sobre el argumento que incorporar a seres de corta edad a cuestiones políticas suponía en algún sentido corromperlos: «Es farsa casi todo lo que hacemos [en relación con la política] y se pretende llevar a las inocentes criaturas a oficiar de farsantes del gran gremio escolar. ¡Dejémosle la gran alegría de la infanilidad señor diputado!» (1936:73).

En relación con esto último, la explicación también buscaba sostenerse en afirmaciones vinculadas a la psicología del desarrollo, citando a referentes de esta área de estudio, todos ellos, según se menciona, pertenecientes al Partido Demócrata Nacional:

(...) incurriendo en el tamaño error de pretender que niños de insuficiente edad tengan que recurrir a los sentimientos éticos que aún no se han formado en ellos. La psicología enseña que las ideas morales son las últimas en desarrollarse, y a la razón pura antes de ser capaces de ejercerla. (1936:78)

De acuerdo a los principios de la psicología infantil y del adolescente, un sistema self-government podría aplicarse con éxito desde los catorce hasta los dieciocho años, esto es cuando este escolar ya no asiste a la escuela primaria sino a la intermedia o secundaria (1936:79).

Dicha intervención es acompañada por la presentación de referencias psicológicas de la época en donde se enumera la «inconveniencia» de realizar tribunales infantiles con niños menores de doce años, en donde se resalta la «falta de desenvolvimiento intelectual», «insuficiencia en las nociones lógicas», la «imaginación descontrolada», entre tantas otras descripciones (1936:82).

Es posible entonces analizar que las explicaciones de corte biologicista, sustentadas en los supuestos de «raza» y de «crecimiento» se superponen en busca de argumentar la supuesta incapacidad mental y de comportamiento para el ejercicio político de «los niños argentinos». Como ya ha afirmado Sandra Carli, este tipo de sugerencias que proponían «no exagerar» con la implementación de los gobiernos infantiles ponían en evidencia el «temor» ante el posible desorden que podría producir experiencias de corte político (1992:141).

EL «PELIGRO DE LA LIBERTAD» Y EL LUGAR DE LA AUTORIDAD DOCENTE

Otro de los puntos centrales de la argumentación opositora se centraba en lo que esta experiencia pudiese generar en el vínculo de respeto y de reconocimiento de la autoridad del maestro. Los docentes defensores de los Tribunales manifestaban conocer la existencia social del «temor» de trabajar con la «autoeducación», tal cual lo describe una maestra de tercer grado practicante del autogobierno en la escuela, Ermidia Godoy de Bustos. En su testimonio la docente afirma la importancia de darles a los niños la responsabilidad, aunque eso genere temor de muchos docentes: «A menudo asusta esta aspiración. Creen que un niño con una personalidad manifiesta se hace insubordinado, ven en él un revolucionario peligroso y temen que al aprender a juzgar, juzgue a los mayores» (1936:46).

En el desarrollo del debate este testimonio fue contrapuesto al de otra maestra, la señorita Elena Zizzias, férrea opositora a la propuesta de los Tribunales.

En su exposición describe cómo en una ocasión había presentado ante el Tribunal Infantil a un estudiante que había cometido una falta pero que este lo había declarado inocente. Zizzias interpreta este fallo como una resolución «en contra del maestro», preguntando retóricamente: «¿Cómo queda el maestro ante sus discípulos? Y tanto se menoscaba ese respeto y esa autoridad, que se han visto casos en que el profesor al presentar una acusación debía acompañarla con testigos porque sus palabras no eran suficientes» (1936:24). Lo expuesto lleva a la maestra a concluir que esta experiencia: «Disminuye el respeto que el alumno debe siempre sentir por su maestro» (1936:82), aspecto que también es señalado como una falta de las familias por no inculcar este valor, y que en el desarrollo de estos espacios se ve profundizada: «El niño llega a la escuela con una idea falsa de la consideración y respeto que se debe al maestro, situación que se agrava con su actuación dentro de los tribunales, donde su opinión tiene más valía que la de su maestro» (1936:82).

En su declaración se evidencia con claridad cómo se anudaban los supuestos que llevaban a sostener que el reconocimiento de los niños como actores políticos en la escuela implicaban un ataque al lugar de autoridad del docente. En consonancia con ello, según lo agregado por Enrique L. Day, con estas experiencias se les daba a los niños una «apariencia de libertad» pero que, en definitiva era «el maestro quien dirige invisiblemente, por su influencia, las deliberaciones infantiles» (1936:78); para concluir que «todos los pedagogos reconocen el peligro de dar a los niños excesiva libertad» (1936:78).

A lo largo del debate la oposición argumenta que su postura más que «prohibir» los Tribunales busca «reglamentarlos»:

Que no es posible admitir, sin las debidas restricciones, que se propicia implante en las escuelas iniciativas de esta índole sin la anuencia y autorización de la autoridad superior escolar, responsable directa y única de todo cuanto concierne la organización y orientación de la enseñanza pública (1936:76).

Por estas razones y otras consideraciones resuelve el Director General de Escuelas significar, a los directores de escuelas de la provincia, dependientes de esta repartición, que el mantenimiento del orden y el manejo de la disciplina escolar es función inherente, inalienable y exclusiva del cargo que invisten y en qué están obligados a coadyuvar los maestros y demás personal que actúa en el establecimiento; como consecuencia queda prohibida la institución en las escuelas de los llamados consejos o tribunales infantiles de disciplina, debiendo ser estos constituidos en todo caso, por el profesorado del establecimiento sin que ello excluya la colaboración prudente y adecuada de los alumnos (1936:77).

La reforma suponía crear Tribunales de Profesores en donde los estudiantes solamente «colaboraran», al tiempo que obligar a las escuelas a comunicar las formas de gobierno asumidas para que sean evaluadas por la Dirección de Escuelas, entidad que daría su aprobación o su rechazo. Según Marianetti, y como también se evidencia en la letra de la reglamentación, lo que la modificatoria fundamentalmente proponía era que los niños funcionaran como «agregados a los maestros» dejando de ser así la «materia» principal de la experiencia (1936:77).

Cabe agregar que aunque la fuerza opositora denunciaba que en los Tribunales Infantiles eran los niños quienes «tenían la última palabra», según Marianetti y la misma Fossatti esto suponía desconocer, tal cual también había sido documentado por el maestro Cherubini, que los docentes ocupaban un lugar preponderante en la experiencia y que, a pesar de reconocer ciertas dificultades, nunca se habían dejado llevar por los «errores de juicio que hayan podido tener o cometer los niños» (1936:40). Será veinticinco años después que Fossatti podrá manifestar en su Alegato Pedagógico, que la destrucción del régimen había venido «desde afuera» en una operación de presión a los maestros y padres de estudiantes, como de manipulación de la opinión pública (Fossatti, 1959).

La interpretación entregada por Fossatti encuentra sustento en las entonces pruebas presentadas por la defensa, aunque estas no hayan sido consideradas. De hecho, Marianetti alegó que los únicos informes que fueron presentados por inspectores escolares en 1934 ante la Dirección de Escuelas sobre el desarrollo de los Tribunales en la Complementaria Quintana eran favorables y que en ellos se afirmaba que esta experiencia permitía:

Un mayor conocimiento de sí mismo en el niño, libertad de opinión, desarrollo y aplicación de sentido de justicia y de responsabilidad, espontaneidad, y veracidad en sus actos y palabras han determinado un sentimiento de solidaridad entre ellos hacia la escuela que vuelve distintos estos ambientes de libertad orden y trabajo a los que se observan otros establecimientos donde los niños aún no se les deja elegir por sí mismo los buenos caminos, sino que se les indican y se le fuerza a seguirlo sin que medie un proceso consciente de selección.(1936:49)

Del mismo modo, el diputado afirma, que este apoyo también estaba dado por los padres de muchos de los estudiantes, quienes ante la suspensión de los Tribunales habían elevado un comunicado en la prensa local abogando por su restablecimiento, evidencia pública que buscaba contrastar con las declaraciones e informes de la oposición, los que a diferencia de estos, según Marianetti, no contaban con antecedentes verificables anteriores al debate.

«APODERARSE DE LOS NIÑOS»: EL TEMOR AL AVANCE DEL COMUNISMO

Hacia el final del debate, Marianetti denuncia el accionar antidemocrático de la Dirección General de Escuelas y alega que el ensañamiento sobre Fossatti y su consecuente destitución respondía al mismo contexto dictatorial en el que «se ha anulado y se está anulando cada vez más la Constitución Nacional» (1936:29), en donde se «suprime el derecho a reunión y el derecho a la palabra» (1936:29) acciones que parecían explicaban el motivo de ensañamiento con una docente con una amplia trayectoria como gremialista (Alvarado, 2017; Rodríguez Bustamante, 2021).

A medida que el debate avanza comienzan a explicitarse las sospechas sobre la posible vinculación de Fossatti con el comunismo y, por lo tanto, de los Tribunales dirigidos por ella como una radicalización del

self-government. Así lo que en un comienzo del debate solamente refería a experiencias de países «sajones» se expresa como algo propiamente «soviético».

Qué en Rusia se practica este sistema de la autonomía escolar y es claro que se practica en una forma acentuadamente soviética, roja, porque es indudable que en todos los actos humanos hay matices del rosicler hasta el rojo bermellón y dentro de la teoría también hay una serie de formas para ser aplicadas (1936:85).

Las primeras insinuaciones y sospechas de la pertenencia partidaria de Fossatti se profundizan y es directamente acusada de pertenecer al partido y especialmente de «actuar en consecuencia»^[6]:

Es una señorita talentosa debe tener un gran conocimiento pedagógico nadie lo discute, pero es comunista (...) La señorita Fossatti es comunista y no hay duda ninguna pues ha concurrido a un congreso junto con el asesino de Falcón y ha sido expulsada de Chile por sus ideales comunistas. No hay ninguna prueba escrita, no hay escritura pública en que ya confiese su comunismo, pero todos sus actos son concurrentes para demostrar el ideal de esta señorita (1936:105).

Recordemos que en la década del treinta en Argentina se vivenciaba un contexto de persecución explícita al comunismo, característica que volvía a dicha acusación un impedimento para que Fossatti pueda seguir ocupando cualquier cargo docente:

Señor presidente el soviet tiene sus tentáculos en el mundo entero y ha iniciado su campaña de proselitismo por intermedio de las masas inocentes de los niños y saber dónde que no hay forma más ventajosa para plasmar sus mentes que aprovechar la situación de los maestros organizado su sistema de proselitismo reclutando maestros en el mundo entero para que siembren la simiente comunista en la escuela (1936:99).

Como se explicita en la frase, en un contexto de temor generalizado por el avance del comunismo, en un país donde supuestamente no había ni una «modalidad racial», ni maestros lo suficientemente «metódicos», cualquier acción que pudiese estar vinculada con el ejercicio político en la escuela solo podía ser asociada a un acto de «proselitismo» o «adoctrinamiento» ejercido sobre los «inocentes niños», sujetos *permeables* para que se le puedan «plasmear en sus mentes» este tipo de ideas.

Luego de varias horas de debate que excedieron la medianoche, la sesión fue terminada unidireccionalmente por el Presidente de Cámara debido a las múltiples interrupciones que se suscitaban entre los diputados de los distintos bloques, quedando inconclusa hasta varios días después, momento en el que se resolvió la exoneración de Fossatti y la finalización de los Tribunales Infantiles.

Aunque todo el cuerpo de maestros fue removido de sus cargos, Fossatti fue la única en ser apartada sostenidamente de sus funciones durante veinticinco años. Víctima de un castigo ejemplar que buscó «establecer el terror en el magisterio, acallando la voz de sus aspiraciones, en el intento de detener el avance de su preparación profesional y de su conciencia democrática» (Fossatti, 1959:18), Florencia Fossatti no pudo regresar a sus funciones sino hasta 1959 con la presentación de un «Alegato pedagógico». En este ensayo, con apoyo por diversos gremios, agrupaciones de maestros y grupos de prensa, se expusieron algunos de los fundamentos que orientaron las prácticas y experiencias desarrolladas en la escuela Quintana, pero también dónde pudo denunciar la persecución vivida.

CONSIDERACIONES FINALES: EL APARTAMIENTO DE LA POLÍTICA DE LA ESCUELA PRIMARIA Y NUEVOS INTERROGANTES

La finalización de esta experiencia se presenta como la consolidación del apartamiento de iniciativas de corte explícitamente político que buscaron insertarse en el sistema educativo formal, por lo menos hasta la última recuperación democrática en 1983. Este corrimiento que se había iniciado a fines del siglo XIX con la exoneración de Vergara, se termina de consolidar con la posterior cancelación de la experiencia dirigida por Fossatti, y se reafirmará con algunas otras posteriores también prontamente eliminadas^[7].

Muchos de los argumentos reconstruidos en el debate que llevó a la finalización de los Tribunales Infantiles explicitan el «temor» de que a los niños se les reconozca la capacidad de participar políticamente. Dicho miedo se sustenta mayormente en los prejuicios sobre la «imprudencia» asociada a la edad, pero también a la de su «tipo racial», argumentos concordantes con los sentidos sociales de esa época.

Sin embargo también es posible hipotetizar que dicho temor se asienta principalmente en el contenido metafórico que implica la «apertura a la participación», más que en su alcance concreto. De hecho, ni en la experiencia de Vergara ni en la de Fossatti se registraron conflictos lo suficientemente incontrolables que justifiquen la intervención de autoridades de tal jerarquía. Entonces, ¿qué resultaba tan intolerable de estas experiencias que requirieron no solo la intervención del poder legislativo y su abrupta interrupción sino el sostenido apartamiento de estos docentes de sus funciones?

Se puede entonces interpretar que al reconocerles la capacidad de participar a los niños, sujetos definidos como «en formación», se tensiona indirectamente un fuerte supuesto social sobre el que se asienta el contrato democrático moderno: la correspondencia entre formación educativa y la capacidad de participar políticamente (Rancière, 1996). Recordemos que el propio Sarmiento sostuvo la necesidad de que la escolarización se «anticipe» al ejercicio de los derechos políticos, es decir, presuponiendo la necesidad de una «preparación intelectual» (2016 [1849]:110) que la anteceda, la formación de un «buen» ciudadano.

Desarrollar —exitosamente— una experiencia de autogobierno escolar, en un país de tradición oligárquica, en un contexto político y social dictatorial, suponía demostrar el equívoco sobre el que se sustentaba el poder dominante y que ponía en evidencia las capacidades de quienes supuestamente no están «cualificados», ya sea por procedencia, por formación o por desarrollo (en este caso los niños), de participar políticamente (Rancière, 1996).

El éxito de esta experiencia parecía funcionar como una potente metáfora que erosionaba el supuesto sobre el que se legitimó el gobierno de facto entonces establecido: la pertinencia de que unos pocos «cualificados» sostuvieran y garantizaran el «orden social».

En los argumentos presentados por la fuerza opositora para denunciar la imprudencia de los Tribunales Infantiles se explicitan sentidos racistas sobre la población escolar, prejuicios sobre la formación del magisterio argentino y sospechas sobre las intenciones proselitistas de los docentes que evidencian de qué modo en la institución escolar y su porvenir confluye la disputa por la orientación política de un país (Batallán y Campanini, 2012).

A su vez, la propuesta de la reforma hacia un Tribunal de Profesores que reoriente la participación libre de los niños a una «colaboración prudente» explicita el «temor al desborde» que ha sido también documentado en experiencias participativas posteriores a la última re-apertura democrática.

Posiblemente el triunfo del debate de aquella tarde de mayo de 1936 se documente en la escasez de experiencias que posteriormente intentaron generar gobiernos escolares en el nivel primario. Asimismo, el escaso conocimiento sobre este tipo de iniciativas desarrolladas en nuestro país, y por consiguiente la casi nula formación docente en este aspecto, parece tener como resultado que en la práctica no solo resulte difícil desarrollar y sostener experiencias similares sino también verlas como posibles.

En este sentido, la problemática en cuestión adquiere una particular densidad histórica: la incorporación de la participación de los niños en asuntos de la organización institucional deja de ser entendida como una simple omisión, y emerge, por el contrario, como un aspecto quirúrgicamente apartado. Así lo que ahora podríamos llamar la «negación de la participación» se avizora como una característica central sobre la que se conformó el sistema educativo formal en nuestro país, permitiéndonos hipotetizar que las posibilidades de su efectiva y sostenida incorporación parecieran requerir de una profunda revisión de aspectos estructurales de la organización escolar (Rodríguez Bustamante, 2022).

Finalmente, huelga destacar, que a pesar de documentar los logros de la tradición normalizadora en educación, la investigación etnográfica ha permitido documentar algunas fisuras en esta continuidad, en las que los principios de Vergara y Fossatti, entre otros, rebrotan en la voluntad de algunos docentes

por motorizar y sostener, a pesar de las dificultades, experiencias participativas con niños en el presente. Posiblemente la más fructífera objeción a la resolución de aquel debate se vea en el interés y la disposición que muchos docentes demuestran por desarmar el papel tradicional asignado a esta profesión, en la que se gestan formas alternativas de su ejercicio y donde la capacidad de los niños para co-gestionar la vida escolar resalta por su pertinencia y compromiso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2017). Mujeres de América Latina. Episodios para una historia de las ideas pedagógicas del sur: Clorinda Matto de Turner y Florencia Fossatti. En Aripini, A.M (Comp.). *Fragmentos y episodios: expresiones del pensamiento crítico de América Latina y el Caribe en el siglo XX*. (pp. 21–46). Guaymallén: Qellqasqa.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. En Laborde S. y Graziano A., (Eds). *Políticas sociales hacia la infancia* (pp. 41–58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batallán, G.; Rodríguez Bustamante, L. y Ritta, L. (2021). Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. *Revista de Antropología Social*, 30 (1), 41–54. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/74618/4564456556781>
- Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza (1936). Sesiones Extraordinarias (06 de mayo de 1936). 1–123.
- Campanini, S. (2018). Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea. *Cuadernos de antropología social*, (47), 143–156. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/3849/4459>
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, A. (Dir.). *Escuela, democracia y orden (1916–1943)* (pp. 99–160). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cherubini, R. (1933). Un ensayo de autogobierno escolar. *Orientación*, 2 (5), septiembre, 1–4.
- Fernández, N.A (2018) El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 35, 47– 65. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/anuariocuyo/article/view/3405>
- Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D'Accurzio.
- Luquez Sánchez, E. (2003). La experiencia de escuela nueva en Mendoza. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 5, 65–83. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Rhela.
- Piemonte, A. (2020). Infancia, ideología y lucha de clases#: las prácticas culturales del Partido Comunista de la Argentina entre los niños en los años veinte. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 20, 1–15. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/2314257Xe128>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Bustamante, L. (2021). El autogobierno escolar y los tribunales infantiles: una experiencia de co-gobierno escolar en la conformación del sistema educativo en Argentina. En *Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social*, organizado por la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

- Rodríguez Bustamante, L. (2022).** La participación de los niños en la gestión escolar: huellas de una historia de exclusión. *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (43). Recuperado de <https://doi.org/10.35305/revista.vi43.206>
- Sarmiento, D.F. (2016[1849]).** Instrucción Pública. En Molloy, S. (et al). *Sarmiento, diez fragmentos comentados* (pp.108–117). Ciudad de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Terigi, F. (1991).** El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino. En Puiggrós, A. (Dir.). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp.225–256). Buenos Aires: Galerna.
- Terigi, F. y Arata, N. (2011).** Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia. En Vergara, C.N. *Pedagogía y revolución: escritos escogidos* (pp. 11–36). La Plata: UNIPE.

NOTAS

- [1] En referencia a la tesis titulada «La participación de los niños en la gestión escolar y en el espacio público. Un estudio histórico-etnográfico» dirigida por Graciela Batallán y co-dirigida por Victoria Gessaghi, defendida en 2022.
- [2] Fue un maestro, director e inspector de escuelas mendocinas pero que ejerció sus cargos en distintos puntos del país. Nacido en 1859 se egresó de la Escuela Normal del Paraná a comienzos de 1880 y fue allí donde se introdujo en las ideas de la educación para la libertad, que será un aspecto central en su desarrollo profesional pero también como intelectual en la publicación de diversos libros y revistas educativas (para profundizar en su obra ver: Terigi y Arata, 2011)
- [3] Fue una maestra y pedagoga mendocina cuyo accionar es ampliamente conocido por su compromiso como gremialista y por haber sido, junto a Angélica Mendoza, una de las principales educadoras que encabezaron la huelga docente de 1919 y la conformación del primer sindicato docente Maestros Unidos (para profundizar en su desempeño ver: Luquez Sánchez, 2003; Alvarado; 2017 entre otros).
- [4] El maestro de Instrucción Moral y Cívica Roberto Cherubini fue quien impulsó y coordinó esta propuesta, inspirado en juicios con jurados infantiles desarrollados en colegios británicos (Fossatti, 1959; Carli, 1992). Los Tribunales estaban organizados por una presidencia y vicepresidencia estudiantil y por comisiones que funcionan de modo simultáneo. A la vez, existía un Tribunal Superior compuesto por la directora Fossatti, y por dos maestros elegidos por la Comisión de Ayuda y Justicia mediante voto secreto de dos tercios de sus miembros, todos estudiantes. Este Tribunal Superior oficiaba como un órgano que revisaba y coordinaba la experiencia en caso de reconsideración de las decisiones tomadas allí (Rodríguez Bustamante, 2021).
- [5] El diputado Marianetti fue un abogado, escritor y dirigente político perteneciente por entonces al Partido Socialista aunque más tarde se incorporará al Partido Comunista.
- [6] Cabe aclarar que como señalan otras investigaciones, Fossatti tuvo a lo largo de su vida un vínculo cercano con el Partido Comunista, pero nunca se consolidó en una relación directa o de afiliación (Alvarado, 2017).
- [7] Aunque no se registran muchas experiencias dedicadas con centralidad al desarrollo de gobiernos escolares si son posibles de incluir otras iniciativas, desde las desarrolladas por las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Rosario, como otras experiencias a fines de los años sesenta y en los primeros años de la década de los setenta.

¿Quedarse?, ¿volver?, ¿conectarse? Movilidades/inmovilidades espaciales y experiencias de cursado en pandemia en la Universidad Nacional de Entre Ríos

Stay? Return? Connect? Spatial mobilities/immobilities and learning experiences in the pandemic at the National University of Entre Ríos

Schmuck, María Emilia; Schaufler, María Laura; Barroso Alonso, Elisa
Sofía

 **María Emilia Schmuck** Sobre la autora
maria.schmuck@uner.edu.ar
Instituto de Estudios Sociales/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Entre Ríos (INES/ CONICET UNER), Argentina

 **María Laura Schaufler** Sobre la autora
laura.schaufler@uner.edu.ar
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU UNER), Argentina

 **Elisa Sofía Barroso Alonso** Sobre la autora
sofiabal18@gmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU UNER), Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 19, e0055, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 24 Febrero 2023

Aprobación: 11 Julio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719010/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ic.2023.19.e0055>

Resumen: A partir de un estudio de casos sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de Entre Ríos durante la pandemia del Covid-19, analizamos las transformaciones en las movilidades/inmovilidades espaciales físicas y virtuales de estudiantes en relación con sus experiencias de cursado. Para ello, realizamos entrevistas semi-estructuradas a estudiantes ingresantes y con distinto grado de avance de las Facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias Económicas. Indagamos el modo en que en las movilidades/inmovilidades físicas, entre las que se destaca el retorno al hogar familiar de estudiantes que han nacido en otras localidades, inciden los desplazamientos cotidianos previos, la trayectoria educativa, el lugar de origen, las decisiones familiares, el género y el trabajo. A su vez, abordamos cómo las nuevas movilidades/inmovilidades virtuales, caracterizadas por la desigualdad en el acceso a Internet, dispositivos tecnológicos y espacio doméstico propio, se entrelazan con movilidades/inmovilidades físicas dentro del hogar durante la experiencia de cursado no presencial.

Palabras clave: universidad, movilidades espaciales, estudiantes, Covid-19.

Abstract: *Based on a study of cases about the teaching and learning experiences at the Universidad Nacional de Entre Ríos during the Covid-19 pandemic, we analyze the transformations in the physical and virtual spatial mobilities/immobilities of students related to their learning experiences. We conducted semi-structured interviews with incoming students and students with different degrees of progress from Facultad de Ciencias de la Salud and Facultad de Ciencias Económicas. We investigated how physical mobility/immobility, including the return to the family home in other locations, is influenced by previous daily mobilities, educational trajectory, place of origin, family decisions, gender and work. At the same time, we analyze how the new virtual mobilities/immobilities, characterized by inequality in Internet access, technological devices, and own domestic space are intertwined with physical mobilities/immobilities within the home during the virtual learning experience.*

Keywords: *university, spatial mobilities, students, COVID-19.*

INTRODUCCIÓN

A partir de la pandemia por el COVID-19, en marzo de 2020 el gobierno nacional en Argentina estableció medidas de aislamiento y luego distanciamiento obligatorio. En este contexto, las universidades, entre las que se encuentra la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), definieron continuar con la formación adoptando modalidades no presenciales de vinculación pedagógica (Consejo Interuniversitario Nacional, 2020), que con particularidades y exceptuando algunas tareas y actividades, siguieron durante 2021. Estas definiciones implicaron una serie de adecuaciones institucionales que en las diferentes casas de estudio se acompañaron de investigaciones o reflexiones propias sobre las estrategias llevadas adelante y/o las incidencias de los cambios en las funciones universitarias (Falcon, 2020; Del Valle et al, 2021; Brumat, 2022). Asimismo, se desarrollaron múltiples investigaciones que, en diálogo con trabajos a escala latinoamericana sobre las dificultades del nivel superior para responder a las exigencias en la región durante la pandemia (Román, 2020), subrayan los problemas de conectividad, acceso y uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICS) entre estudiantes y docentes. En esta línea, entre los trabajos que incluyen los relatos del propio estudiantado, se destacan aquellos que, al tiempo que señalan la irremediable incorporación de NTICS en las actividades universitarias cotidianas, refieren, entre otras cuestiones, a diferentes actitudes y discrepancias entre profesorado y alumnado sobre sus usos (Sánchez-Pujalte et al, 2021), a la valoración de los espacios presenciales y las herramientas virtuales que potencian esta presencialidad (Fernández Aprile, 2020), a las limitaciones de la virtualización para desarrollar aprendizajes prácticos y sentimientos de inseguridad y angustia entre estudiantes durante el período de aislamiento (Macchiarola et al, 2022). Otra serie de investigaciones sobre universidad y pandemia nos permite identificar el modo en que las transformaciones incidieron en la profundización de las desigualdades previas, lo que requiere estudios atentos a los clivajes basados en la edad, la clase, la etnia y el género para documentar los modos en que estudiantes que se encontraban en situación de desventaja han sido afectados por las crisis sanitaria y sus implicancias económicas y educativas (Borja y Buitrón Cañadas, 2020; Zusman et al 2020; Segatore y Secca 2021). En este sentido, nos encontramos con trabajos sobre la incidencia de la pandemia en las trayectorias estudiantiles en espacios rurales, que remarcan los problemas de acceso a dispositivos tecnológicos e Internet (Chachagua, 2022) y la significativa profundización de la situación de desigualdad de jóvenes rurales en Argentina (Alcoba et al, 2021).

El fenómeno mundial del COVID-19 puso en el centro de la escena tanto estas desigualdades previas como la hipermovilidad global por el cierre de las fronteras y la prohibición de los desplazamientos,

NOTAS DE AUTOR

Sobre la autora María Emilia Schmuck es Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Entre Ríos). Investigadora Asistente en INES CONICET UNER, con línea de trabajo en educación rural, juventudes y género desde el enfoque histórico-etnográfico. Docente de «Seminario de Tesina» (Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional del Litoral). Integrante del GEFICC (Grupo de Estudios en Feminismo e Interseccionalidades de la Comunicación y la Cultura, FCEDU-UNER)

Sobre la autora María Laura Schaufler es Doctora en Comunicación Social (Universidad Nacional de Rosario) y Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Entre Ríos). Investigadora Asistente CONICET en FCEDU-UNER, con línea de trabajo en estudios de comunicación, cultura, géneros y sexualidades. Docente de «Cultura y Sociedad» (Tecnatura en Gestión Cultural y Tecnatura en Producción Editorial, Universidad Nacional de Entre Ríos). Coordinadora del GEFICC (Grupo de Estudios en Feminismo e Interseccionalidades de la Comunicación y la Cultura, FCEDU-UNER).

Sobre la autora Elisa Sofía Barroso Alonso es profesora de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos) y maestranda en Educación Secundaria (Universidad Autónoma de Entre Ríos). Docente de Nivel Superior no Universitario y Secundario. Integrante del GEFICC (Grupo de Estudios en Feminismo e Interseccionalidades de la Comunicación y la Cultura, FCEDU-UNER).

incidiendo primero en las movilidades internacionales, luego entre ámbitos regionales e interurbanos y finalmente al interior de las áreas urbanas (Méndez, 2020) a medida que el coronavirus se desplazaba siguiendo los esquemas de los flujos que articulan las redes económicas y de interacción social en las distintas regiones (Mesclier, 2020). En este sentido, aunque contamos, entre otras, con investigaciones sobre el rol de las fronteras y los nuevos desplazamientos (Fitippaldi, 2020), los cambios en los desplazamientos de trabajadores en general y trabajadores rurales en particular (Veisaga, 2021; Pizarro y Ataíde, 2022; Trpin et al, 2020) y, en lo que refiere puntualmente a la educación superior, los impactos en la movilidad académica internacional y las dificultades de estudiantes para volver a sus países de origen por el cierre de las fronteras (Quinteiro, 2021), escasean abordajes que consideren las movilidades cotidianas y/o a escala nacional y provincial de estudiantes universitarios y sus cambios durante el período, así como su vinculación con la virtualización de la experiencia de cursado.

De este modo, en este artículo nos proponemos analizar las transformaciones en las movilidades/inmovilidades espaciales en relación con las experiencias de cursado de estudiantes de la UNER ocurridos durante la pandemia. Partimos de entender las movilidades desde el paradigma de las movilidades/inmovilidades espaciales (Sheller y Urry, 2018), que busca comprender los desplazamientos físicos y los virtuales, no sólo en tanto decisiones definitivas, autónomas e individuales sino también como dinámicas reversibles, ancladas en circunstancias sociales y familiares, en relación con desigualdades y procesos de estratificación social (Glick–Schiller y Salazar, 2013).

En este sentido, nos preguntamos: ¿qué movilidades/inmovilidades físicas y virtuales inauguró la pandemia para estudiantes universitarios?, ¿cómo se relacionan con movilidades/inmovilidades previas y cómo incidieron en sus experiencias de cursado no presencial? Para responder estas preguntas, recuperamos los resultados de un estudio de casos sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de Entre Ríos durante los períodos de aislamiento y distanciamiento social preventivo. La indagación se inscribió en el campo de estudios sobre la enseñanza en la universidad pública y se nutrió de debates inscritos en otras áreas de estudio, como los de la comunicación, los estudios culturales, de género y juventudes^[1].

En base a un muestreo teórico que consideró la factibilidad en relación con el tiempo requerido y buscó abarcar facultades diferenciadas entre las nueve que conforman la UNER, la investigación se focalizó en dos instituciones con historias, tradiciones disciplinares y culturas institucionales diferentes, ubicadas en espacios geográficos diversos de la provincia: la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) de la ciudad de Concepción del Uruguay y la Facultad de Ciencias Económicas (FCECO) de Paraná. Al interior de ambas unidades académicas se analizaron relatos de 13 estudiantes de las distintas carreras, en base a entrevistas en profundidad realizadas en forma virtual entre junio y agosto de 2021, que permitieron acceder a sus experiencias e incluyeron tanto a estudiantes avanzados como a quienes habían ingresado a la Universidad en 2020^[2].

A continuación, comenzamos por identificar y analizar las movilidades/inmovilidades espaciales físicas de estudiantes universitarios en pandemia, considerando los recorridos previos y particularidades de cada estudiante. En el segundo apartado, nos detenemos en las movilidades/inmovilidades virtuales que caracterizaron las experiencias de cursado universitario durante 2020 y el primer semestre de 2021. Finalmente, esbozamos algunas conclusiones y futuras líneas de trabajo.

1. MOVILIDADES/INMOVILIDADES FÍSICAS: ENTRE LA FAMILIA, EL ESTUDIO Y EL TRABAJO

En marzo de 2020, quienes se encontraban estudiando en las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias de la Salud, emplazadas en Paraná y Concepción del Uruguay respectivamente, habían realizado diferentes desplazamientos espaciales previos a su residencia en estas ciudades. Entre los diferentes recorridos analizados, nos encontramos con quienes provenían de otra localidad o zona rural de la provincia — identificamos solo un caso de una estudiante de Misiones— y se habían mudado por primera vez con el

objetivo de iniciar los estudios universitarios. Entre estas personas, estaban quienes habían ingresado a la Universidad ese mismo año, por lo que esta mudanza había ocurrido pocas semanas o meses antes. Por otra parte, identificamos otros recorridos marcados por más de un desplazamiento por la provincia en relación con el cambio de carrera, con el inicio de una nueva o la suspensión de los estudios por un tiempo para dedicarse exclusivamente al trabajo. En el extremo opuesto, nos encontramos con un estudiante que, a punto de finalizar la carrera en Paraná, donde ha nacido, continuaba viviendo en el hogar familiar sin haber realizado ningún desplazamiento físico. Entre aquellas personas que no provienen de Paraná o Concepción del Uruguay, a su vez, podemos diferenciar entre quienes se mudaron en forma individual a una casa, departamento o pensión (o lo hicieron por necesidad con personas que no conocían previamente) y quienes comparten la vivienda con una pareja o familiar, en dos casos con hermanas que se han mudado previamente.

De este modo, en la decisión de mudarse y la carrera y/o lugar a elegir incidieron definiciones previas de familiares o de la pareja, al tiempo que en estas movilidades físicas el deseo de desplazamiento se puede vincular con la aspiración individual y familiar de continuidad educativa y promoción social (Glick-Schiller & Salazar, 2013). Entre los lugares de partida se destacan las pequeñas localidades y zonas de población rural, por lo que a su vez las movilidades realizadas en el sentido rural-urbano pueden entenderse en relación con la dinámica poblacional de la provincia de Entre Ríos, que desde la década de 1990 se caracteriza por una sostenida disminución y envejecimiento de la población rural —particularmente de la rural dispersa, que efectivamente vive en el campo— (Visintini y Welsch, 2017). En torno a esta dinámica, que podemos explicar en primer lugar a partir de la concentración de la producción y propiedad de la tierra y cambios en el modelo productivo propio del modelo de agronegocios —que profundiza los históricos desplazamientos poblacionales y las dificultades de las nuevas generaciones para acceder a la tierra y el trabajo rural—, también aparece la búsqueda de la oferta de educación superior que se concentra en las ciudades (Schmuck, 2020). Por otra parte, la relativa cercanía geográfica entre los lugares de partida y la ciudad universitaria elegida se condice con lo que señalan las estadísticas de la UNER: la mayor parte de la matrícula de estudiantes procede de la propia provincia y de espacios cercanos a las Facultades (Universidad Nacional de Entre Ríos, 2021), situación que se encuentra favorecida por la particular dispersión geográfica de las nueve unidades académicas y sedes administrativas y de gobierno, distribuidas en diferentes localidades del territorio.

A partir de marzo de 2020, cuando el gobierno nacional anunció el inicio de las medidas de aislamiento social, estas movilidades/inmovilidades previas del estudiantado presentaron continuidades y/o bifurcaciones de acuerdo con las sucesivas normativas y según decisiones, posibilidades y limitaciones personales y familiares que se fueron presentando en cada caso y se vinculan de distinto modo con condiciones —y desigualdades— previas. En este sentido, inicialmente cabe señalar que nuestro estudio incluyó estudiantes que a mediados de 2021 continuaban cursando sus estudios universitarios, por lo que dejamos por fuera el análisis de la deserción asociada a la pandemia, que no obstante fue mencionada en las entrevistas y asociada mayormente a personas que se encontraban ingresando a la Facultad, así como a circunstancias económicas, familiares y demanda de trabajo doméstico y de cuidados que implicó postergar por un tiempo o, en definitiva, dejar los estudios. Entre quienes continuaron cursando encontramos significativas heterogeneidades en las experiencias educativas previas, que se asocian a las movilidades/inmovilidades que señalamos: algunas personas habían finalizado sus estudios secundarios e iniciado una carrera universitaria con 17 o 18 años como primera opción, mientras otras habían terminado otras carreras previamente y se encontraban comenzando sus estudios mientras trabajaban (en ocasiones en relación con su formación previa) o habían transitado por una o más carreras distintas que no culminaron.

En este sentido, entre las jóvenes que se habían mudado recientemente para iniciar su primera carrera, prevalece la decisión de retornar al lugar de origen y continuar con los estudios a distancia hasta (al menos) la finalización de las restricciones. Esta definición se construye como una determinación no premeditada, que ocurrió a la luz de los anuncios de cuarentena y luego se fue prolongando junto con las medidas: «Yo me fui con dos o tres mudas de ropa y dije; bueno en quince días estamos de nuevo así que no pasa nada, incluso dejé

un par de cosas prendidas y todo en el departamento» (Entrevista a Josefina, ingresante 2020 FCS, 2021), al tiempo que se fundamenta como una necesidad, porque «no conocía a nadie» (Entrevista a Paz, ingresante 2020 FCECO, 2021) o se estaba mejor en la localidad o zona rural de origen (Entrevista a Milagros, ingresante 2020 FCS, 2021), lo que en ocasiones significó rescindir contratos de casas que prácticamente no se habían comenzado a habitar. Sin embargo, el retorno también sucedió entre estudiantes que se encontraban promediando o cerca de finalizar la carrera, lo que en ocasiones explica este desplazamiento como un regreso anticipado al lugar de origen, porque ya se ha terminado de cursar (Entrevista a Gustavo, estudiante avanzado FCS, 2021) o con la necesidad o preferencia de ahorrar el monto del alquiler (Entrevista a Analía, estudiante avanzada FCS, 2021).

En lo que respecta al trabajo, nos encontramos con que al momento de inicio de la pandemia las personas entrevistadas participaban de diferentes actividades dentro y fuera del hogar, alternadas y combinadas de diferente modo con las demandas del estudio. De hecho, incluso cuando estas tareas no fueron explícitamente reconocidas como trabajo, las dificultades a la hora coordinar un horario de entrevista con estudiantes y/o la organización de sus rutinas diarias mencionadas espontáneamente durante la conversación nos permitieron advertir su importancia. Estas personas se encontraron en una situación de particular vulnerabilidad durante los meses de pandemia, en los que mermó significativamente el trabajo en el sector servicios, turismo e incluso en la docencia: «con esto de la pandemia las suplencias [docentes] se cayeron y entonces fue necesario buscar otro tipo de trabajos (...) Sigo buscando.» (Entrevista a Martina, ingresante 2020 FCECO, 2021).

Algunos de estos trabajos, asimismo, surgieron o se intensificaron durante la pandemia entre estudiantes que volvieron a sus ciudades de origen, lo que puede abordarse como un elemento que incidió en la definición individual y/o familiar del retorno o bien como desencadenante de los nuevos modos de transitar la cotidianidad que inauguraron las medidas de aislamiento y distanciamiento. Cabe entonces recuperar el caso de una estudiante que comenzó a participar de un proyecto familiar de venta de pasteles, que durante la pandemia amplió la escala de producción a partir de la difusión en redes sociales que estuvo a su cargo (Entrevista a Natalia, estudiante avanzada FCECO, 2021). A su vez, entre las actividades que son asumidas como «colaboración» o «ayuda» y/o directamente no se nombran como trabajo emergen notorias desigualdades de género, destacándose las estudiantes que regresaron al hogar familiar y participan del trabajo doméstico y de cuidado invisibilizado al interior de sus hogares: tareas como cocinar, limpiar, lavar o tender la ropa, cuidar niños/as/es, ancianos, etc.: «me ocupaba de cosas de la casa, de eso me seguí siempre ocupando y a la vez seguí estudiando, pero trabajar no» (Entrevista a Paz, ingresante 2020 FCECO, 2021). A su vez, particularmente en los hogares de familias rurales este trabajo se solapa con tareas dentro del predio familiar, que implica ocuparse de la huerta y granja, «darle de comer a las ovejas, las gallinas, los gansos» (Entrevista a Laura, estudiante avanzada FCECO, 2021); «Yo no trabajo (...). Empezamos una huerta con mi hermana y a veces tengo que darle de comer a algunos animales cerdos, vacas, gallinas» (Entrevista a Selena, ingresante 2020 FCECO, 2021).

Entre las personas que continuaron viviendo durante 2020 en la ciudad en la que estudian, identificamos la incidencia de tener un trabajo fuera del hogar en la ciudad de estudio, de compartir la casa con la pareja y, fundamentalmente, las incomodidades para estudiar en la vivienda familiar a la que podrían haber retornado: «por un tema de comodidad también porque en casa está mi papá, mi mamá, mi hermano. Éramos muchos» (Entrevista a Martina, ingresante 2020 FCECO, 2021). Así, también nos encontramos con quienes inicialmente vuelven a vivir con su familia pero al poco tiempo retornan: «nosotros somos siete hermanos, somos un montón por eso más que nada me gusta venir a estudiar acá [Concepción del Uruguay] más tranquila» (Entrevista a Luana, ingresante 2020 FCS, 2021).

Vemos, entonces, el modo en que otras personas inciden en los desplazamientos de cada estudiante: las movilidades/inmovilidades de hermanos/as y parejas, las necesidades y demandas familiares cambiantes permiten entender que quienes se mueven y no se mueven participan del mismo proceso de circulación, al tiempo que las personas realizan diferentes desplazamientos y ocupan distintas posiciones a lo largo de sus

vidas (Bergeon et al, 2013). En este sentido, como dijimos, a mediados de 2021 diferentes estudiantes habían comenzado a planificar el retorno al «ambiente» de estudio «sin tantas distracciones, más en sintonía con la Facultad» (Natalia, estudiante avanzada FCECO, 2021), mientras que la decisión de volver no es definitiva y se conjuga con movilidades cotidianas que también sufrieron modificaciones durante la pandemia.

Particularmente entre algunas estudiantes, identificamos la frecuencia que, antes de la pandemia, tenían ciertos desplazamientos físicos en torno a una zona común que conforman sus espacios de vida: en tanto porciones de espacios que exceden los lugares de residencia, por los que se transcurre en las interacciones cotidianas o periódicas y realizan las distintas actividades de la vida (Courgeau, 1990; Domenach & Picouet, 1990). Entre quienes usualmente «iban y venían» por estos espacios por vivir cerca de sus familias de origen, por visitar con periodicidad la zona rural o a sus parejas que residían en otra localidad, por trabajar por temporadas en otras localidades cercanas, etc., emergieron entonces restricciones que conformaron nuevos procesos de fronterización (Grimson, 2003) asociados a la pandemia y, en algunos casos, forzaron un desplazamiento más perdurable y la definición de, al menos por un tiempo, «quedarse» o «volver».

2. MOVILIDADES VIRTUALES: «CONECTARSE» Y MOVERSE EN CASA

A la hora de analizar las movilidades/inmovilidades en pandemia, incluyendo las diversas formas de desplazamientos y circulación comunicativa, sus combinaciones y ensamblajes (Sheller y Urry, 2018), resulta ineludible referir a las movilidades virtuales que inauguró el inicio de cursado no presencial^[3]. Al igual que lo señalado para los desplazamientos por el espacio físico-territorial por la provincia de Entre Ríos, y pesar de la ampliación del acceso a Internet y las NTICS en las últimas décadas, las movilidades/inmovilidades virtuales están atravesadas por procesos de desigualdad. Si acaso entre los elementos que se reconocen como fundamentales para la continuidad de la trayectoria académica durante la pandemia se encuentran los dispositivos digitales y la conexión estable a Internet, el acceso no está garantizado para todas las personas. Esto es reconocido tanto por quienes señalan la propia dificultad como por quienes, al tener «una compu buena e Internet» se reconocen en una situación de «privilegio» (Entrevista a Santiago, estudiante avanzado FCECO, 2021).

De acuerdo con lo expresado en el punto anterior, en principio podemos identificar dos situaciones diferentes entre estudiantes que se encontraban atravesando la experiencia novedosa de cursar de forma virtual: quienes permanecieron la mayor parte del tiempo en las ciudades en las que se encuentran las Facultades y quienes se trasladaron a la casa de sus familias de origen en otras localidades o espacios rurales. Entre estos últimos, el problema del acceso a Internet se constituyó como un obstáculo recurrente, circunstancia que de hecho pudimos vivenciar durante el desarrollo de las entrevistas virtuales con quienes se encontraban en sus territorios rurales de origen: registramos intentos fallidos de conexión, problemas con la calidad de audio e imagen en las videollamadas y numerosas interrupciones.

...cuando empezó la pandemia no teníamos Internet porque no había muchas empresas que quisieran instalar en el campo (...) En el primer cuatrimestre estuve en pocas clases (Entrevista a Selena, ingresante 2020 FCECO, 2021).

...Internet, a mí me desespera. (...) yo estoy en el medio del campo (...) me enloquezco cuando llega el horario de conectarse y no me anda (Entrevista a Gustavo, estudiante avanzado FCS, 2021).

Aunque las principales dificultades de conectividad suceden en los espacios rurales dispersos, también existen servicios defectuosos en pequeñas localidades de la provincia en las que, a diferencia de las principales ciudades, Internet «es malísimo» y «generalmente anda mal» (Entrevista a Laura, estudiante avanzada FCECO, 2021).

En segundo lugar, en relación con el acceso a dispositivos, las desventajas se asocian a la ausencia de computadora propia o la necesidad de compartir con la familia un teléfono celular que dispone de mejor cámara, sonido o conexión para participar de las clases por videollamada, lo que sucede fundamentalmente

entre estudiantes que retornan al hogar familiar. Asimismo, encontramos desigualdades vinculadas con los saberes y experiencias previas en torno al uso de estos dispositivos en particular y el manejo de la tecnología en general. Esto se relaciona con la cuestión generacional, tal como expresan algunas estudiantes avanzadas e incluso una de ellas que, a diferencia del resto, no se autopercibe como joven: «Soy de otra generación, yo veo que los chicos están full: series, videojuegos, todo el tiempo con el celu y por ahí yo que soy más grande no, ni ahí. Y me costó esto, me sentía una abuela» (Entrevista a Analía, estudiante avanzada FCS, 2021).

En estas circunstancias diversas, quienes lograron la continuidad educativa participaron de movilizaciones virtuales que ocurrieron dentro de la propia casa. Incluso en carreras en las que previamente se utilizaban algunas herramientas como las aulas virtuales, las clases sincrónicas por videollamada —que primaron frente a otras estrategias durante el 2020^[4]— y la completa virtualización del proceso de enseñanza significaron una práctica novedosa para todas las personas por igual, que asimismo se correspondió con nuevos desplazamientos, que podemos analizar en tanto movilizaciones físicas pero ocurridas dentro de la propia vivienda en vistas a mejorar la experiencia de cursado:

Ahora mismo estoy en la pieza de mi hermana porque la computadora tiene más señal, como que no llega bien a mi pieza donde tengo mis cosas. Para estudiar yo usaba más que nada el comedor porque se me hacía más cómodo, y cuando teníamos que rendir nos turnábamos con mi hermana por la pieza de ella (Entrevista a Selena, ingresante 2020 FCECO, 2021).

Además, aunque también lo advertimos en el caso de hermanas o parejas que deben organizarse en función del escaso espacio disponible en la casa de la localidad universitaria, entre las estudiantes que han retornado y conviven con una familia de varios integrantes identificamos la importancia asignada al cuarto propio, a «separarse» de la familia, de quienes se han distanciado al mudarse a otra ciudad y ahora necesitan apartarse dentro del mismo hogar: «si entraba gente, o salía, siempre estaba como en el medio, y no había tanta privacidad. Entonces, agarré una mesita y la traje a mi pieza» (Entrevista a Natalia, estudiante avanzada FCECO, 2021); «me encierro ahí y ya está» (Entrevista a Milagros, ingresante 2020 FCS, 2021). En ocasiones, por otra parte, el desplazamiento al propio cuarto implica el intento de transformarlo en un aula o centro de práctica:

...nos hacían poner la chaqueta los profesores para que nos sintamos más partícipes de la clase, y después hicimos prácticos también que fue mucho más manual: había que ingeniárselas, yo me acuerdo que hice una pelvis con cartón, con plastilina (...) en un momento mi pieza pasó de ser mi habitación a la sala de partos porque tuve que disfrazarla entera para poder mandar mi práctico (Entrevista a Josefina, ingresante 2020 FCS, 2021).

En las dinámicas de movilizaciones/inmovilizaciones físicas y virtuales dentro del hogar, la participación en una clase sincrónica por videollamada se complementaba, a veces durante el transcurso mismo de las clases, con conversaciones permanentes por la aplicación de mensajería WhatsApp, con «entrar y salir» de documentos de Drive^[5] para realizar trabajos prácticos en grupo. Asimismo, con desplazamientos por distintos lugares de la casa para realizar otras tareas para sortear el cansancio y/o realizar otras tareas en un contexto en el que gran parte de las actividades se volcaron al espacio del hogar:

...podés estar cursando y si es algo que capaz ya lo sabés o ya lo vimos y te querés quedar a escuchar mientras hacés otra cosa, lo podés hacer, entonces yo con el celular me ponía a hacer algo y si tenía que anotar iba y lo anotaba (...) cursaba a las ocho de la mañana (...) Te levantás de la cama a la silla y de nuevo así. La mayoría estaban siempre acostados en la cama con el pijama, yo a eso a veces lo hacía (Entrevista a Paz, ingresante 2020 FCECO, 2021).

Aunque señalamos diferentes estrategias que implican movilizaciones dentro del hogar, las personas entrevistadas coinciden en asociar el cansancio y problemas de salud corporal y mental al exceso de conectividad y la imposibilidad de «desconexión», que se vincula con la experiencia de cursado pero también con la virtualización de otras actividades. Frente a esto, se demanda el retorno de ciertas actividades propias de la vida universitaria, asociadas fundamentalmente a espacios de sociabilidad fuertemente valorados que no encontraron modo de reemplazo en la virtualidad, como los patios, galerías, el comedor y predios deportivos.

Sin embargo, el espacio virtual también incluye intercambios que exceden lo estrictamente académico, centralmente en grupos de WhatsApp: «se pusieron a hablar al pedo, así que medio que los retamos y les dijimos que era sólo para cosas de la facu, entonces se hicieron otro grupo (...) Estaban cursando, y parece que la materia estaba medio aburrida así que se pusieron a jugar al *Preguntados* entre ellos, y se pasaban capturas (Entrevista a Santiago, estudiante avanzado FCECO, 2021). Asimismo, también se señalan ciertas ventajas asociadas a la virtualidad, fundamentalmente para trabajos grupales y estudio conjunto, que llevan a preferir las movilidades virtuales incluso luego del cese de las restricciones:

... la práctica la estudiamos con una amiga. Pero también le queda lejos, así que se tiene que tomar un colectivo, y tiene que salir media hora antes (...). Así que nos conectamos mucho por Meet, prácticamente todos los días, una o dos horas; una lee y la otra hace ejercicios. Es más, con el compañero que el año pasado hicimos todos los trabajos prácticos, porque yo estaba más en [el pueblo de origen] que acá, este año también hicimos trabajos por Meet, a pesar de que vivimos a unas ocho cuadras. Era más cómodo (...) menos distracción (Entrevista a Laura, estudiante avanzada FCECO, 2021).

CONCLUSIONES

En este artículo desarrollamos el modo en que en las movilidades/inmovilidades físicas, entre las que se destaca el retorno al hogar familiar de estudiantes que han nacido en otras localidades, inciden los desplazamientos cotidianos previos, la trayectoria educativa, el lugar de origen, las decisiones familiares previas, el género y el trabajo. A su vez, señalamos que las nuevas movilidades/inmovilidades virtuales, caracterizadas por la desigualdad en el acceso y uso de Internet y dispositivos tecnológicos y la disponibilidad de espacio doméstico propio, se entrelazan con movilidades/inmovilidades físicas dentro del hogar durante la experiencia de cursado no presencial: construir un espacio propio para permanecer durante las clases, moverse de un cuarto a otro, entrar y salir de conversaciones virtuales y documentos mientras se permanece en el hogar.

El territorio de origen y particularmente la pertenencia rural ha emergido como un elemento fundamental para el análisis. Partimos de una mirada sobre las movilidades/inmovilidades que nos lleva a evitar concebir los espacios en tanto compartimentos estancos y/o que ofician como contextos externos de los procesos sociales, considerando tanto la cotidianeidad y reversibilidad de desplazamientos físicos como las potencialidades de las NTICS en su configuración y reconfiguración. Sin embargo, también vimos que las movilidades/inmovilidades se encuentran estructuradas y atravesadas por desigualdades, por lo que es posible advertir que en determinados contextos, centralmente en áreas rurales dispersas, todavía es posible identificar algunas diferencias tajantes en términos de oportunidades entre lo rural y lo urbano. De hecho, en estos espacios las carencias en materia de conectividad no dependen necesariamente de los recursos familiares sino de condiciones estructurales (falta o deficiencia del servicio en la zona) que muchas veces exceden a la situación particular de cada vivienda. De todos modos, así como advertimos nuevos desplazamientos físicos y retornos inesperados hacia el campo, «la llegada» de Internet que forzó la pandemia a los espacios rurales que antes carecían de conectividad nos permite pensar en novedosos recorridos.

En este trabajo nos centramos en las experiencias de cursado considerando la participación en clases, el estudio y el trabajo individual y grupal, así como los espacios de sociabilidad en la Universidad. No obstante, consideramos que futuros trabajos podrían profundizar en este último aspecto, así como detenerse en las transformaciones en las movilidades/inmovilidades físicas y virtuales en relación con la construcción de vínculos afectivos, la participación política estudiantil y en actividades de extensión e investigación universitaria. Esto permitiría acercarnos a una mayor comprensión de los modos en que la virtualización de la Universidad ha incidido en la formación de subjetividades estudiantiles a corto y mediano plazo. En este sentido, también vale preguntarse por el modo en que las transformaciones en las movilidades/inmovilidades espaciales que hemos señalado perduraron o se interrumpieron ante la finalización de las medidas de aislamiento y distanciamiento: ¿(cómo) han regresado a las ciudades universitarias quienes

volvieron a sus hogares de origen?, ¿cómo se reconfiguraron las movilidades físicas cotidianas ante la irrupción de las nuevas movilidades/inmovilidades virtuales para estudiar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoba, L., Salatino, M. N., Chavez, M. F., Gonzalez, L. y Quiroga Mendiola, M. B. (2021). Pandemia y jóvenes en territorios rurales de Argentina. *Eutopía*, 19, 54–76. Recuperado de <https://doi.org/10.17141/eutopia.19.2021.4981>
- Bergeon, F. D., Imbert, C., Le Roux, G. y Lessault, D. (2013). Et l'immobilité dans la circulation? *Revue e-migrinter*, 11, 3–6. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>
- Borja, D. y Buitrón Cañadas, V. (2020). Sí, la normalidad es el problema: inequidad, exclusión y fuerza estatal en la crisis de la Covid-19 en Guayaquil. *Journal of Latin American Geography*, 19(3), 224–233. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/760942/>
- Brumat, M.R. (Coord.) (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia – EDUPA.
- Chachagua, M.R. (2022). Desigualdades, cambios y continuidades en las trayectorias educativas en Salta (Argentina) en el contexto de pandemia de COVID-19. *Revista Da Faceba*, 31 (65), 1–13. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/13234>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2020). Las universidades argentinas frente a la pandemia del COVID 19. Recuperado de:
- Courgeau, D. (1990). Nuevos enfoques para medir la movilidad espacial interna de la población. *Notas de Población*, 18(50), 55–75. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12927>
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32404/33197>
- Domenach, H. y Picouet, M. (1990). El carácter de la reversibilidad en el estudio de la migración. *Notas de Población*, 40, 49–69. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12922>
- Falcon, P. (Comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández Aprile, L. (2020). Educación superior y tecnología: evolución histórica en la Argentina y el contexto social en tiempos de pandemia. *Hologramática*, 17(32), 163–180. Recuperado de <https://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=2230>
- Fittipaldi, R.A (2020). Movilidades humanas en tiempos de pandemia. Sobre fronteras y brechas socio-espaciales. *Revista del Departamento de Geografía FFyH*, 8(15), 303–318. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19269>
- Glick Schiller, N. y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (2): 183–200.
- Grimson, A. (2003). Los procesos de fronterización: flujos, redes e historicidad. En García, C. I. (Comp.). *Fronteras, territorios y metáforas* (pp. 15–33). Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Pugliese Solivellas, V.L., Muñoz, D. y Bustos, D.A (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19: Políticas, prácticas y actores*. Universidad Nacional de Río Cuarto Editorial. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/161500>
- Méndez, R. (2020). Sitiados por el Coronavirus: Consideraciones de un geógrafo. Reflexiones sobre la crisis COVID-19. Asociación Española de Geografía. Recuperado de:
- Meschler, É. (2020). Unas pistas desde la Geografía para comprender mejor la epidemia de coronavirus y controlarla. Instituto Francés de Estudios Andinos. Recuperado de: <https://ifea.hypotheses.org/4063>

- Pizarro, C. y Ataide, S. (2022). Efectos de la pandemia de covid-19 y el aislamiento social preventivo y obligatorio sobre los trabajadores de dos territorios circulatorios en el agro argentino. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 7(13), 2525–1635. Recuperado de <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25251635/jd3lu2je8>
- Quinteiro, J. A. (2021). La movilidad académica internacional ante la pandemia del COVID-19: una primera aproximación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 298–320. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.408>
- Román, J.A (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13–40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237017/html/index.html>
- Sánchez-Pujalte, L, Gómez Yepes, T., Albalá Genol, M. y Etchezahar, E. (2021). Percepción del profesorado y del alumnado universitario argentino sobre la adaptación a la educación virtual durante la pandemia por COVID-19. *Calidad De Vida Y Salud*, 14(2), 2–14. Recuperado de: <http://revistacdv.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/353>
- Segatore, E., y Seca, M. V. (2021). Sin un cuarto propio: trayectorias juveniles y cuidado infantil durante el aislamiento por Covid-19 en Mendoza (Argentina). *Última Década*, 29(56), 35–70. Recuperado de: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65231>
- Schaufler, M.L., Schmuck, M. E., Michea, N. & Saucedo, G. (2022). *Capitalismo de plataformas y universidad en pandemia. Reflexiones a partir de un estudio de casos en la provincia de Entre Ríos*. El Cardo, 18: 26-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.33255/18511562/1419>
- Schmuck, M. E (2020). «Somos jóvenes y estudiantes del campo». Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.
- Sheller, M y Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Quid*, 16 (10), 333–355.
- Trpin, V., Ataide, S. y Moreno, M. S. (2020). Trabajadorxs temporarixs en el aislamiento: varados en las fincas y chacras. Blog Pescado Fresco. Recuperado de:
- Universidad Nacional de Entre Ríos (2021). Las universidades argentinas ante la emergencia de la pandemia Covid-19. Enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y relación con la sociedad. Informe final de investigación «Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia covid-19» de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Inédito.
- Weisaga, M. L. (2021). Movilidades e in-movilidades en tiempos de COVID-19. Jornalerxs estacionales varadxs en Mendoza durante la pandemia. *Revista de estudios sociales contemporáneos*, (25), 199–217. Recuperado de: <http://doi.org/10.48162/rev.48.019>
- Visintini, M. E. y Welsch, J. (2017). Distribución de la población rural en la provincia de Entre Ríos 1991–2010. En Finelli, N. y Cardoso, M. (Comp.). *Temas de investigación y debate en la Ciencia Geográfica* (pp.92–108). Santa Fe: Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.
- Zusman, P., Bietti, L. y Landini, G. (2020). Las múltiples implicancias espaciales de la difusión del COVID-19: Un estado de la cuestión. *Punto sur*, 3: 234–262. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/136468>

NOTAS

- [1] Esta investigación cualitativa más amplia, centrada en el eje «La enseñanza en la Universidad» de la convocatoria «Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia covid-19» de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, constó asimismo de un análisis de las producciones digitales destinadas a estudiantes que funcionaron como estrategias de vinculación y sostenimiento de la relación de enseñanza–aprendizaje, (ver .Schaufler et al (2022).
- [2] Para la conformación de la muestra, en primer lugar se seleccionaron estudiantes en base a información proporcionada por referentes del Programa Tutores Pares de la UNER, buscando abarcar tanto a ingresantes como estudiantes avanzados, así como distintas carreras, a saber: Lic. en Cs. Económicas, Lic. en Economía, Lic. en Gestión de las Organizaciones en la Facultad de Ciencias Económicas, y Lic. en Salud Ambiental, Lic. en Obstetricia y Medicina en la

Facultad de Ciencias de la Salud. En segunda instancia, partiendo de estos contactos iniciales, se recurrió a la técnica de bola de nieve. A lo largo del trabajo, tal como fue acordado con las personas entrevistadas, utilizamos nombres ficticios para preservar su identidad.

- [3] Entre las líneas de trabajo del paradigma de las movilidades/inmovilidades podemos mencionar el estudio de las movilidades virtuales, relacionadas con las diversas formas de conectividad electrónica.
- [4] No obstante, aunque por cuestiones de espacio no nos detenemos en el asunto, cabe destacar que hemos documentado diversas y cambiantes estrategias desarrolladas por docentes en el proceso de enseñanza y evaluación en pandemia.
- [5] A propósito del avance del capitalismo de plataformas y el colonialismo de datos en las decisiones de virtualización de la enseñanza universitaria durante la pandemia, (ver .Schauffer et al (2022)).

Metacognitive strategies in university students

Villalba, Andrea Beatriz

 **Andrea Beatriz Villalba** Sobre la autora
avillalba@fhuc.unl.edu.ar
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad
Nacional del Litoral (FHUC-UNL), Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0056, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 Marzo 2023
Aprobación: 08 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719003/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0056>

Resumen: Se analizan las estrategias metacognitivas y su frecuencia de uso como indicador del nivel de su desarrollo en un grupo de estudiantes universitarios, considerando la implicancia empírica, pedagógica y académica de su estudio para este nivel educativo. Con enfoque cuantitativo, para su indagación se propone el Cuestionario Metacognitivo de O'neil y Abedi (1996), validado y aplicado a un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Biodiversidad y el Profesorado en Biología de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral). El análisis descriptivo señala alta frecuencia de uso de estrategias metacognitivas, desarrollo homogéneo de las mismas, y un subgrupo que las utiliza mínimamente. Un análisis factorial exploratorio (ACP) determina seis componentes que explican el 73% de la variabilidad encontrada, con diferente combinación de estrategias. Pruebas no paramétricas detectan diferencias significativas con respecto al uso de estrategias de planificación y género.

Palabras clave: metacognición, estrategias metacognitivas, estudiantes, educación superior.

Abstract: *Metacognitive strategies and their frequency of use are analyzed as an indicator of the level of their development in a group of university students, considering the empirical, pedagogical and academic implications of their study for this educational level. With a quantitative approach, the Metacognitive Questionnaire of O'neil and Abedi (1996), validated and applied to a group of students of the Bachelor's Degree in Biodiversity and Professor of Biology of the Faculty of Humanities and Sciences (Universidad Nacional del Litoral), is proposed for its investigation. The descriptive analysis shows a high frequency of use of metacognitive strategies, homogeneous development of these strategies, and a subgroup that uses them minimally. An exploratory factor analysis (PCA) determined six components that explain 73% of the variability found, with different combinations of strategies. Nonparametric tests detected significant differences with respect to the use of planning strategies and gender.*

Keywords: *metacognition, metacognitive strategies, students, higher education.*

NOTAS DE AUTOR

Sobre la Andrea Beatriz Villalba es Profesora en Biología y Licenciada en Biodiversidad/Magister en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Litoral. Especialista en Gestión de las Instituciones educativas y Diploma Superior en Ciencias Sociales (FLACSO), Especialista en Educación y

INTRODUCCIÓN

Si la metacognición es una de las llaves para acceder a la comprensión, los procesos de enseñanza tienen que orientarse a desarrollar estrategias metacognitivas en los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2015), aunque en la mayoría de los niveles educativos es aún desconocida (López, 2020).

Para definir la metacognición nos remitimos a Flavell (1999) quien la considera como «el pensamiento sobre el pensamiento» y, luego, como el conocimiento que se adquiere a partir de los contenidos y de los procesos de la memoria, el aprendizaje, la atención, el lenguaje, y las posibilidades de intervenir en la regulación de estos procesos. Brown (1975, 1987), por su parte, dice que el núcleo de la metacognición es: saber cuándo uno sabe, saber lo que uno sabe, saber lo que necesita saber, conocer y saber aplicar oportunamente estrategias de intervención. Inspirada en ellos, Gandini (2018) refiere al sujeto metacognitivo que, consciente de sus limitaciones, se anticipa a los problemas, define objetivos y un plan de acción previo, construye ideas y las organiza para predecir resultados; supervisa sus acciones mientras las realiza, rectificando el camino si es necesario, para finalizar con una evaluación del trayecto y los resultados; el estudiante participa de forma reflexiva, consciente, y autónoma en su proceso de aprendizaje. Es posible, entonces, pensar en las implicancias de la metacognición para los procesos de aprendizaje, donde los propósitos formativos tienden a construir conocimiento en la complejidad, incertidumbre y hacia la autonomía.

Valenzuela (2019) y Azevedo (2020) realizan interesantes revisiones sobre las propuestas teóricas del concepto y su campo, incluido sus límites y oportunidades. Mientras que, con respecto al estado del arte del estudio hay avances relevantes en el aprendizaje de adultos y de estudiantes de nivel universitario cuando las habilidades metacognitivas se utilizan como parte de la propuesta áulica (Howe, 2019, Alt y Raichel, 2020). En contexto educativo y mediante la revisión de evidencia empírica, Goldstein y Calero (2022) comparten un recorrido del desarrollo de procesos metacognitivos desde las primeras infancias hasta la adultez y señalan diversas formas para examinarlos, vinculando a los mismos positivamente con el uso de recursos atencionales, de estrategias para el estudio y la toma de conciencia acerca de inconvenientes en la comprensión. Mayor capacidad y motivación para aprender, mejor abordaje de conflictos y eficiencia en resolución de problemas bajo una mirada crítica son aspectos positivos ligados al desarrollo de habilidades cognitivas. Tanto estas autoras como Loaiza et al. (2023) mencionan investigaciones que expresan que la metacognición impacta en diversos tópicos: la comprensión y comunicación oral, escritura, resolución de problemas, en la toma de decisiones y en el aprendizaje autorregulado, metacomprensión y metamemoria, memoria y procesos de planificación, habilidades académicas, especialmente en campos como las matemáticas, el uso de nuevas tecnologías (Lavrysh et al., 2023) y, más recientemente, el idioma inglés. Zapata y Vesga (2023), en relación a la educación de nivel superior, indican como línea de investigación aquella que se enfoca en el fortalecimiento de habilidades metacognitivas en los procesos de aprendizaje y realizan una revisión de publicaciones sobre estrategias entre 2017–2022; mientras Otero y da Rosa (2023) lo hacen en enseñanza de las ciencias. Montoya et al. (2021) consideran línea emergente el estudio de los juicios metacognitivos y cuatro tendencias conceptuales en investigaciones recientes: monitoreo metacognitivo, autoevaluación y evaluación formativa, medición de juicios metacognitivos y aprendizaje autorregulado. Algunos autores mencionan tipos de experiencias o entrenamiento que mejorarían la sensibilidad metacognitiva en la edad adulta (Heyes et al., 2020), recurriendo a la neurociencia cognitiva para poder explicar las habilidades y competencias de estudiantes de nivel superior (Gaete Fernández, 2021) o a la teoría de la mente como precursora de la metacognición (Lockl y Schneider, 2006 citado por Goldstein y Calero, 2022). En términos generales, las estrategias metacognitivas actúan en el nivel superior como predictoras del rendimiento académico (Shi y Huang, 2018; Esteban García, 2021; Paterson, 2022) encontrándose

relaciones significativas entre este constructo y estrategias de control, planificación, conciencia y cognición (Melendez, 2022).

En este contexto, se propone indagar en el conocimiento metacognitivo de un grupo de estudiantes universitarios cursantes de la Licenciatura en Biodiversidad y/o Profesorado en Biología de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral) con el fin de explorar su estado metacognitivo, bajo el concepto de que la metacognición es un constructo al que se accede mediante el empleo y desarrollo de estrategias de planificación, monitoreo y toma de decisiones sobre las propias estrategias cognitivas (Pintrich y De, 1990) y al que O'neil y Abedi (1996) consideran indispensable agregar una dimensión más: la construcción de conciencia.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La propuesta metodológica es cuantitativa y transversal, indaga el nivel de uso y desarrollo de estrategias metacognitivas en un grupo de estudiantes universitarios; siendo el diseño no experimental y transversal.

Procedimiento con relación al instrumento utilizado

Se aplica el cuestionario de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) que considera planificación de tareas, monitoreo, evaluación de estrategias cognitivas y niveles de conciencia de procesos cognitivos y metacognitivos; conformado por 20 ítems o consignas sintetizados en Tabla 1, adaptado idiomáticamente, y basado en una concepción multidimensional de la metacognición: conciencia (ítems:1,5,9,13,17), estrategias cognitivas (ítems:3,7,11,15,19), planificación (ítems: 4,8,12,16,20) y control (2,6,10,14,18). Operacionalmente, responde a una escala de medición de intervalo y se asocia a una escala Likert con cinco opciones de respuesta (1: siempre, 2: casi siempre, 3: regularmente, 4: a veces, 5: nunca). Sobre el mismo se evalúa validez de contenido encontrando evidencias en juicio de tres expertos con prueba binomial $p < 0,05$ y se verifica confiabilidad mediante cálculo de alfa de Cronbach. Para dar evidencia de la estructura interna del cuestionario se efectúa análisis factorial exploratorio (95% nivel de confianza), previa construcción de matriz de correlación, aplicando la técnica de análisis de componentes principales (ACP) con rotación Varimax, con cálculo de prueba KMO (Kaiser–Meyer–Olkin) y de esfericidad de Bartlett. Se trata de un instrumento con evidencia empírica de uso (Nuñez et al., 1997; Förster y Rojas Barahona, 2010, Vallejos et al., 2012) en nivel universitario. Para el análisis estadístico se utiliza el software SPSS 17.0.

Procedimiento vinculado a la muestra

El cuestionario metacognitivo mencionado se aplica en un grupo de 36 estudiantes matriculados en las carreras Licenciatura en Biodiversidad y/o Profesorado en Biología (Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral), cursantes de las materias Diversidad de Plantas I–II (ciclo superior), quienes respondieron de manera voluntaria al cuestionario propuesto. Se complementó la información del grupo con indagación de variables sociodemográficas: género (masculino, femenino), edad (menor a 21 años, mayor o igual a 21 años), carrera que cursa (Licenciatura en Biodiversidad, Profesorado en Biología, ambas), lugar de procedencia (local–ciudad de Santa Fe, no local–dentro de la provincia de Santa Fe, no local–otra provincia) (Villalba, 2013), anexadas al cuestionario de metacognición. Utilizando SPSS 17.0, se realiza el test de normalidad de Shapiro Wilks, pues la muestra es menor a 50, y se comprueba que la distribución de datos para las variables sociodemográficas es heterocedástica. En consecuencia, se aplica la prueba U de Mann Whitney para evaluar posibles inferencias entre las variables independientes de dos niveles: género,

edad, lugar de procedencia, con las variables emergentes (factores/componentes). Para el caso de la variable carrera se aplica prueba de Kruskal Wallis.

RESULTADOS

Se exponen e interpretan los resultados de la aplicación del cuestionario metacognitivo de O'neil y Abedi realizando, primero, un análisis descriptivo de la muestra con relación a la aplicación del instrumento. Luego, a partir de una matriz de correlaciones se sigue un análisis factorial exploratorio, determinando asociaciones y componentes, para finalizar con un análisis inferencial entre emergentes de ese análisis factorial y variables independientes.

Características sociodemográficas y de uso de estrategias metacognitivas

El grupo de estudio está constituido por 67% de estudiantes del género femenino, en coincidencia con el proceso de feminización de la matrícula universitaria en Argentina (Baro, 2021). Un 69% del total de la muestra tiene 21 o más años hasta un máximo de 40, cursan la Licenciatura en Biodiversidad en ese mismo porcentaje; procediendo el 61% de la capital provincial. Con relación a la estrategias metacognitivas que declaran, se observa (Tabla 1), que el 70% tiene conciencia, siempre o la mayoría de las veces, de lo que se les propone en un actividad y/o problema. Un 60% declara saber cómo aprende y cómo puede seguir aprendiendo pero un 10% indica no saberlo. Con relación a las estrategias cognitivas, un 66% de los estudiantes manifiestan utilizar, siempre o casi siempre, operaciones, procedimientos y/o técnicas para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimientos; un 10% indica no usarlos nunca o casi nunca. En materia de planificación y control, el 75% de ellos utilizan estrategias afines; un 7% dice no reconocen planificar o casi nunca hacerlo.

Consignas del Cuestionario de O'neil y Abedi (1996)

	Media	Desvio Estandar	N
C1. Conciencia del pensamiento ante una actividad o problema	2,06	,791	36
C2. Comprobar el trabajo mientras lo haces	1,69	,856	36
C3. Intentar descubrir ideas principales o información relevante de la actividad o problema	1,94	,984	36
C4. Comprender objetivos antes de resolver una actividad	2,50	,971	36
C5. Conciencia del procedimiento a usar y cuándo hacerlo	2,69	1,009	36
C6. Identificar y corregir tus errores	2,11	,667	36
C7. Relacionar lo importante de la actividad con conocimientos previos	2,17	,971	36
C8. Intentar concretar lo que se solicita en la tarea	1,67	,894	36
C9. Conciencia de la necesidad de planificar tu curso de acción	2,17	,971	36
C10. Capacidad de reconocer lo que no se hizo	1,81	,889	36
C11. Reflexionar sobre los significados al interior de un problema antes de resolverlo	2,31	1,009	36
C12. Asegurar que se entiende qué hacer y cómo hacerlo	1,94	,893	36
C13. Conciencia de los procesos de pensamiento que se utilizan	2,75	1,025	36
C14. Hacer seguimiento de procesos y efectuar cambios si fuera necesario	2,53	1,158	36
C15. Usar múltiples estrategias de pensamiento para resolver actividades o tareas	2,64	,762	36
C16. Decidir el abordaje de una tarea antes de empezarla	1,97	1,082	36
C17. Conciencia del esfuerzo por comprender una tarea antes de resolverla	1,94	,955	36
C18. Comprobar precisión en la resolución a medida que resuelves	2,17	,878	36
C19. Seleccionar y organizar información para resolver tareas	1,81	,889	36
C20. Comprender la información clave de un problema o actividad antes de resolver	2,03	,878	36

TABLA 1
Estadísticos descriptivos sobre el uso de estrategias metacognitiva

Hay un desarrollo bastante homogéneo de estrategias metacognitivas al interior del grupo de estudiantes, con una media de 2,15 lo que nos indica una frecuencia de uso de las mismas próxima al 70 % de las veces.

Validez de constructo y análisis factorial

Con relación a la validación de contenido realizada por expertos, la prueba binominal arroja $p=0,00$ indicando que el cuestionario refleja en sus consignas el dominio que representa. Una matriz de correlación construída con coeficiente de Spearman (pues los ítems/variables carecen de distribución normal, según prueba de Shapiro Wilk) indica que todas las variables están correlacionadas, casi la totalidad de forma positiva y, muchas de ellas de manera significativa ($p<0,05$). Como ejemplos, la reflexión acerca de los significados otorgados en una tarea se asocia significativamente y de modo positivo con estrategias que facilitan la búsqueda de la información o las ideas principales para saber qué hacer y cómo hacerlo. Lo mismo ocurre entre la posibilidad de detectar errores en los procedimientos elegidos y el nivel de conciencia que se tiene para decidir cuándo y qué procedimiento elegir en una tarea. Otras variables con correlación positiva lo hacen de manera moderada o débil, también se dan tres correlaciones negativas muy débiles.

Sobre la matriz de correlaciones y con el fin de analizar la relación de interdependencia entre los ítems del cuestionario y generar factores o dimensiones que expliquen el constructo metacognición, se realiza un análisis exploratorio de componentes principales (ACP), con prueba Kaiser–Meyer–Olkin: 0,735 que indica que la muestra es adecuada para tal fin, y prueba de esfericidad de Bartlett $p=0,00$ que indica correlación significativa entre variables por lo que es posible aplicar el análisis factorial. Este ACP, donde se conservan los componentes con autovalores mayores a 1, arroja 6 factores (Tabla 2) que explican el 73% de la variabilidad encontrada.

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Consigna 17	,837			,174		-,189
Consigna 18	,749	,234	,199	-,148		,206
Consigna 9	,747	,144		,106	,104	,228
Consigna 8	,642		,206	,342	,209	,257
Consigna 2	,634		,374		,233	,279
Consigna 14	,617	,165	,291	,211	,148	-,393
Consigna 19	,611	,279	,484	-,298	,258	,162
Consigna 15	,486	,358	,374	,258	-,110	,145
Consigna 6	,185	,798			,164	
Consigna 13	,279	,729		,310	-,235	
Consigna 5		,710		,434	,106	,314
Consigna 3	-,118	,691	,512	,120	,240	-,179
Consigna 11	,249		,855	,131		
Consigna 12	,292	,350	,648	,297		
Consigna 16	,291		,518	,377		,309
Consigna 10	,205	,251	,224	,770	-,145	
Consigna 1		,202	,217	,735	,231	,216
Consigna 4		,301		,541	,522	-,192
Consigna 20	,317				,817	
Consigna 7	,220	,140	,190	,134		,733
Método de extracción: ACP						
Método de rotación: Varimax con Normalización Kaiser						
a. Rotación convergente en 12 interacciones						

TABLA 2
Matriz de componentes rotados

Al analizar la estructura factorial de la prueba, se encuentra que el **componente 1** conjuga la conciencia del esfuerzo por resolver algo, lo que se solicita, posibles estrategias a emplear e información que se posee. Incluye el seguimiento que se hace para introducir cambios y las comprobaciones a medida que se resuelve; está integrado por los ítems: 2,8,9,14,15,17,18,19 y puede ser vinculado a la CONCIENCIA y MONITOREO. Explica el 21 % de la variabilidad encontrada. El **componente 2** reúne la habilidad para identificar el error, comprenderlo y dar cuenta de ello, decidiendo estrategias que permitan resignificaciones; está integrado por los ítems: 3,5,6,13, correspondientes a estrategias de CONTROL y explica el 14 % de la variabilidad encontrada. El **componente 3** destaca la planificación y las decisiones sobre estrategias cognitivas, está integrado por los ítems 11,12,16 y se define como PLANIFICACIÓN, explicando el 13 % de la variabilidad encontrada. El **componente 4** incluye la conciencia, planificación y control, reconociendo lo que se realizó para tomar mejores decisiones, se define por los ítems: 1,4,10 vinculados a la EVALUACIÓN y explica el 12 % de la variabilidad encontrada. El **componente 5** incluye la necesidad de comprender información de una tarea antes de resolverla, se relaciona con la COMPRENSIÓN y explica 7% de la variabilidad encontrada. Finalmente, el **componente 6** relaciona la información de una actividad con los conocimientos previos que se poseen y se vincula COGNICIÓN, explicando el 7% de la variabilidad.

Puede observarse la coincidencia entre la composición de los factores emergentes del ACP exploratorio y los niveles significativos entre ítems que muestra la matriz de correlaciones. Se percibe que cada ítem o variable se asocia a un solo factor. Mientras que, el cálculo de Alfa de Cronbach, índice de fiabilidad que mide consistencia interna, arroja un valor de 0,90 (con valores para cada uno de los cuatro primeros factores/ componentes de 0,858; 0,798; 0,738; 0,689, no justificando su cálculo en los últimos dos debido a que cada uno está integrado por un solo ítem o estrategia).

RELACIÓN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DIMENSIONES EMERGENTES

Luego de cotejar normalidad mediante prueba de Shapiro Willks, el género es una variable que se comporta con distribución normal con relación al componente 2 ($p=0,38$ varones, $p=0,71$ mujeres), mientras que la edad tiene distribución normal con relación al componente 3 ($p=0,22$ en menores de 21 años y $p=0,28$ en 21 años o más). Con respecto a la localidad de origen, los estudiantes no locales se distribuyen normalmente con respecto al componente 1 ($p=0,29$) y componente 3 (local $p=0,18$; no local $p=0,31$). La ausencia de distribución normal para el resto de los componentes nos lleva a la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney que permite comparar los subgrupos de cada variable. El género mostró diferencias significativas en el componente 3 de metacognición, donde la puntuación de los varones (Rango medio: 25,90) fue mayor a la de las mujeres (Rango medio: 15,65, $U=56$, $p=0,008$). No hubo diferencias significativas en el resto de variables.

DISCUSIÓN

En este trabajo, la frecuencia de uso homogéneo de estrategias metacognitivas tiene carácter similar a un estudio previo, con otro grupo de estudiantes de la FHUC–UNL (Villalba, 2013) y con Martínez Fernández (2007) quien afirma que estas se desarrollan más en ciclos superiores de las carreras universitarias. Por su parte, Arteta y Huaire (2016) encuentran nivel bajo de utilización y desarrollo de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios peruanos.

En cuanto al modelo inicial de metacognición propuesto O'neil y Abedi, no se configura del mismo modo en este estudio. Las dimensiones de estrategias cognitivas, conciencia, planificación y su operacionalización encuentran cambios, tal como Vallejos et al. (2012) quienes proponen autoconocimiento, autorregulación y evaluación como componentes principales. Esta última estructura la proponen, también, para otro nivel educativo (Arias Gallegos et al., 2022) y para docentes universitarios (Arias Gallegos y Pomareda de Bocchio, 2018). Förster y Barahona (2010) encuentran dos dimensiones: planificación y monitoreo, en nivel secundario; utilizado siempre el mismo cuestionario. La propuesta de seis dimensiones con alto nivel de confiabilidad y que alcanza a explicar un porcentaje muy importante de variabilidad del constructo metacognición refleja categorías que diversos autores atribuyen a esta; conciencia y monitoreo, control, planificación, evaluación, comprensión y cognición.

Por otro lado, varios autores han advertido diferencias significativas con respecto a algunas estrategias metacognitivas y ciertas variables sociodemográficas similares a las consideradas para nuestra muestra. En una muestra de estudiantes universitarios argentinos se observó que los varones utilizan menor cantidad de estrategias cognitivas y metacognitivas que las mujeres (Rossi Cassé et al., 2010), aunque Arias Barahona y Aparicio (2020) comprueban desarrollo moderado de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios independientemente del género. Mora Sánchez (2009) indica que los estudios que consideran la variable género parten de una perspectiva que enuncia diferencias biológicas en los universos masculino y femenino. Las diferencias pueden ser consecuencia de la socialización o de cualidades innatas, y esto es una discusión aún abierta. En nuestra muestra, los estudiantes de género masculino planifican significativamente

con mayor frecuencia el abordaje de tareas. Pastor Carballo (1998) afirma que la construcción asimétrica del género masculino y femenino nos proporciona un marco conceptual que permite comprender tanto la dimensión cognitivo–afectiva de las personas como sus comportamientos (habilidades, actitudes) y la representación del mundo construido (conocimiento). Lundeborg y Mohan (2009) afirman que, en ningún caso deben ganar terreno los prejuicios sexistas en torno a las habilidades metacognitivas, sino procurar que el contexto sociocultural brinde las mismas oportunidades a varones y mujeres para poner en práctica la metacognición.

Con relación a la edad de los estudiantes no se registró una frecuencia de uso diferencial significativa aunque Correa et al. (2002), Ceniceros Cázares y Gutiérrez Rico (2009), Heyes et al. (2020), entre otros, sostienen que la metacognición deviene con la edad y la experiencia, lográndose un mayor control sobre los propios procesos cognitivos, lo que permite hipotetizar una mayor intensidad de uso de estas estrategias metacognitivas en los estudiantes más jóvenes de nuestro trabajo en pos de ese desarrollo.

Hay en este grupo de estudiantes estudiados un uso frecuente de estrategias metacognitivas, aunque con una fracción potencial de desarrollo por lo que es oportuno retomar el concepto de estado de metacognición propuesto por O'neil y Abedi. El desarrollo metacognitivo, para un tiempo y con intensidad determinada, se caracteriza aquí por la presencia de estrategias cognitivas, de autoconciencia, monitoreo o autocomprobación y planificación que son las que, de manera muy clara o incorporadas en algunas otras dimensiones, prevalecen en este trabajo. Inclusive, las estrategias más utilizadas en este grupo de estudiantes pueden variar con otros grupos o en un eje temporal. Resulta oportuno referir que los autores del cuestionario utilizado señalaron que su propuesta de cuatro dimensiones podía considerarse preliminar y que no era definitivo un número de dimensiones. Por ejemplo, las estrategias cognitivas, dependiendo de la circunstancia de su uso, pueden actuar como tales o estar incorporadas a la expresión de una estrategia metacognitiva. Los resultados podrían estar condicionados, también, por la variedad y condiciones de las diferentes muestras estudiadas.

CONCLUSIONES Y APORTES FINALES PARA SEGUIR PENSANDO

El grupo de estudiantes considerado presenta un desarrollo general homogéneo de estrategias metacognitivas, con una frecuencia de uso promedio de alrededor del 70 %, bastante uniforme para cada estrategia, aunque algunas destacan ligeramente, como sucede con: descubrir las ideas principales en tareas o actividades, preguntarse y establecer relación entre la información relevante nueva y los conocimientos previos, reflexionar sobre el significado de lo requerido en una actividad antes de empezar a responder, seleccionar y organizar la información necesaria para responder y utilizar múltiples técnicas y/o estrategias de pensamiento para resoluciones. Estos porcentajes de utilización de estrategias metacognitivas indican un margen de posibilidad de desarrollo, más aún en el subgrupo que declara no utilizar algunas de estas o hacerlo a veces, y donde la oportunidad de intervención es desafiante y perentoria.

En cuanto a la configuración que adquiere el constructo de la metacognición en este grupo de estudiantes, el mismo está definido por seis dimensiones: conciencia y monitoreo, control, planificación, evaluación, comprensión y cognición. Y, con respecto a las variables sociodemográficas y el uso o desarrollo de estrategias metacognitivas, no hay diferencias significativas entre los estudiantes con relación a la edad, carrera y lugar de procedencia. Hay diferencias significativas con relación al género y su desempeño vinculado al componente planificación, siendo el género masculino quien más las usa.

Aplicar un cuestionario para indagar estrategias metacognitivas implica ser conscientes de algunas limitaciones en el aporte de información pero también de que recogiendo evidencias de confiabilidad y validez, ese conocimiento resultante es relevante por sus implicancias académicas y pedagógicas. Se trata de un instrumento que recolecta información de un modo relativamente rápido pero que necesita de tiempo y dedicación para el tratamiento adecuado de los datos; cumple de este modo con el sentido de practicidad de un instrumento de evaluación, lo que lo propone como herramienta accesible que puede formar parte de la

propuesta áulica universitaria para observar el desempeño metacognitivo y profundizar en el conocimiento de los estudiantes, con el propósito de potenciarlos. La sugerencia es, entonces, dar continuidad a estudios que amplíen los universos muestrales y aporten a la configuración de diversos modelos estructurantes de la metacognición para su comprensión e implementación adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alt, D. y Raichel, N. (2020). Reflective journaling and metacognitive awareness: insights from a longitudinal study in higher education. *Reflective Practice*, 21(1), 1–14. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/338731732_Reflective_journaling_and_metacognitive_awareness_insights_from_a_longitudinal_study_in_higher_education
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2015). Enseñar habilidades metacognitivas. En Anijovich, R y Arndt, S. I. (Eds.). *Metacognición y reflexión* (pp.17–40). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arias Barahona, R., y Aparicio, A. S. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). Recuperado de: <http://www.scielo.org/p/e/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e272.pdf>
- Arias Gallegos, W, L. y Linares Pomareda de Bocchio, G. M. (2018). Inteligencias múltiples y estrategias metacognitivas en profesores universitarios. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 120–140.
- Arias Gallegos, W. L. LLorente Castro, C. A. y Rivera Calcina, R. (2022). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias Metacognitivas en niños de 4to y 5to de primaria de Colombia. *Educación*, 28 (2), e2658, 1–14. Recuperado de: <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2658/2985>
- Arteta, H. y Huairé, E. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 6 (11), 149–158.
- Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition Learning*. 15, 91–98. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-020-09231-x>
- Baro, S. M. (2021). Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos. *Revista de la educación superior*, 50 (199), 117–128. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n199/0185-2760-resu-50-199-117.pdf>
- Brown, A. L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing how to know. En H. Reese (Ed.). *Advances in child development and behaviors* (pp.103–152). New York: Academic Press.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms. En Weinert, F. y Kluwe, R (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.65–116). Mahwah, NJ Erlbaum.
- Ceniceros Cázares, D. y Gutiérrez Rico, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. *Psicogente*, 12(21), 29–37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353003>
- Correa, M. E., Castro Rubilar, F., Lira Ramos, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7, 58–63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf>
- Esteban García, M. (2021). Intervención en metacognición y aprendizaje autorregulado en entornos virtuales. (Tesis inédita doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- Flavell, J. H. (1999). Desarrollo cognitivo. Conocimiento acerca de la propia mente. *Revista de Psicología*, 50, 21–45.
- Förster, C. E. y Rojas-Barahona, C. A. (2010). Adaptación y validación del Cuestionario de Rasgos de Pensamiento de O’Neil y colaboradores: Metacognición y motivación en la solución de problemas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 30(2), 9–33.
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje. En Palacios, A. M., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. (Coords.). *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación* (pp. 53–64). La Plata: EDULP. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4860/pm.4860.pdf>

- Gaete Fernández, M. A. (2021). Neurociencia como paradigma de exploración para fracaso académico y abandono universitario: estudio multicéntrico de perfiles neuropsicológicos y metacognitivos en estudiantes de educación superior chilenos y españoles. (Tesis doctoral inédita). Universidad católica San Antonio, Murcia.
- Goldstein, J. y Calero, C.I. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de metacognición en el aula? *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3 (1), 53–68. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/205548>
- Heyes, C. et al. (2020). Knowing ourselves together: The cultural origins of metacognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(5), 349–362.
- Howe, E. (2019). Using metacognitive reflection to improve student learning. (Tesis doctoral inédita). Universidad Seattle Pacific University, Seattle.
- Lavrysh, Y., Leshchenko, M. y Tymchuk, L. (2023). Development of Metacognitive Skills through Digital Narratives in Higher Education. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25, e07, 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/5028/2369>
- Loaiza, Y., Patiño, M., Umaña, O. y Duque, P. (2023). ¿Qué novedades hay en la investigación sobre metacognición? Respuestas de acuerdo con la literatura actual. *Educación y Educadores*, 25(3), e2535, 1–24. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/16567/7597>
- Lockl, K. y Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning*, 1(1), 15–31.
- López, D. A. (7 de abril de 2020). *La habilidad académica cognitiva del siglo 21: Pensar en el pensar*. Recuperado de: <https://www.psyciencia.com/la-habilidad-academica-cognitiva-del-siglo-21-pensar-en-el-pensar/>
- Lundeberg, M., y Mohan, L. (2009). Context matters. Gender and cross-cultural differences in confidence. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of metacognition in Education* (pp. 221–239). New York, Routledge.
- Martínez, J. R. (2007). Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23(1), 7–16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723102.pdf>
- Melendez, O. M. (2022). Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes a psicología de una Universidad Privada de Lima, periodo 2021. (Tesis inédita Maestría). Universidad César Vallejo, Lima.
- Montoya, D.M., Orrego, M., Puente, A. y Tamayo, Ó. E. (2021). Juicios metacognitivos en población infantil: una revisión de las tendencias conceptuales en investigación. *Tesis Psicológica*, 16(1), 118–139. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/1071/982>
- Mora Sánchez, I. (2009). ¿Existen diferencias psicológicas relevantes entre hombres y mujeres? Recuperado de: https://inmamsanchez.files.wordpress.com/2010/05/existen_diferencias_psicologicas_entre_hombresymujeres.pdf
- O’Neil, H. F. y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potencial for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, (4), 234–245. Recuperado de: <https://cresst.org/wp-content/uploads/TECH469.pdf>
- Otero, J. y da Rosa, C. W. (2023). Metacognición en el aprendizaje de las ciencias: saber lo que no se sabe o no se comprende. *Educação e Pesquisa*, 49, e250081, 1–18. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wvNf5ctPbBqpCJqncPCY7kD/?lang=es#>
- Pastor Carballo, R. (1998). Cognición, género y metáfora. *I Jornadas de Psicología del Pensamiento*: 351–360. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia.
- Paterson, R. (2022). Prompting metacognitive reflection to facilitate speaking improvements in learners of English as a foreign language. *English Teaching & Learning*, 46(2), 157–177.
- Pintrich, R. R. y DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. Recuperado de: <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>
- Rossi Casé, L. M. et al. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (La Plata)*, 11, 199–211. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4846/pr.4846.pdf

- Valenzuela, M. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, (45), 1–20. <https://www.scielo.br/j/ep/a/xdq3qp56DwgLygx7BNKPXvy/?format=pdf&lang=es>
- Vallejos Saldarriaga, J., Jaimes, C., Aguilar Polo, E. y Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias cognitivas en estudiantes universitarios. *Revista Psicológica (Trujillo)*, 14(1), 9–20. Recuperado de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rev_psicologia_cv/v14_2012_1/pdf/a02v14n1.pdf
- Villalba, A. (2013). *Estilos de aprendizaje y estrategias de metacognición en alumnos de Educación Superior*. (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Zapata, A., y Vesga, G. J. (2023). Habilidades metacognitivas en los procesos de aprendizaje en la educación superior: una revisión sistemática 2017–2022. *Psicología UNEMI*. 7(13), 73–93. Recuperado de: <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1679/1629>

El registro imaginario como organizador del posicionamiento subjetivo en formadoras de formadores

The imaginary register as an organizer of subjective positioning in trainers of trainers

Manrique, María Soledad

 María Soledad Manrique Sobre la autora
solemanrique@yahoo.com.ar
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA); Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (CIIPME- CONICET), Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 19, e0057, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 24 Julio 2023

Aprobación: 10 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0057>

Resumen: El posicionamiento subjetivo designa la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva, desde la cual interpreta cualquier fenómeno. En un aula constituye la base sobre la cual se toman las decisiones pedagógicas. En este trabajo buscamos caracterizar el posicionamiento subjetivo de dos formadoras de formadores en un dispositivo de formación enfocado en la reflexión sobre las prácticas realizado en Buenos Aires. Aplicamos análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a siete reuniones de supervisión y una entrevista a las dos formadoras. El análisis permitió elaborar cuatro hipótesis. 1- Es posible identificar seis dimensiones que configuran el posicionamiento subjetivo de un formador —la dimensión vincular, la del sentido de la formación, la de los fundamentos conceptuales, la de los valores, la de los afectos y la de la lectura de la situación presente. 2- La última funciona como eje organizador de las otras. 3- En ella participa de manera preponderante el registro imaginario, que organiza las otras dimensiones. 4- Los posicionamientos de ambas formadoras pueden ser considerados como exponentes de dos imaginarios sociales en torno a la formación actualmente en tensión: el de la formación como proceso de comprensión racional de situaciones y el de la formación como elaboración psíquica.

Palabras clave: formación de formadores, posicionamiento subjetivo, registro imaginario, toma de decisiones.

Abstract: *Subjective positioning designates the way in which a subject inhabits an established position or builds a new one, from which phenomena are interpreted. It forms the basis on which pedagogical decisions are made. In this work we seek to characterize the subjective positioning of two trainers of trainers in a training device focused on reflection on practices carried out in Buenos Aires. We applied content analysis (Krippendorff, 1990) to 7 supervision meetings and an interview with the two trainers. The analysis allows the elaboration of 4 hypotheses. 1- Six dimensions could be identified that make up the subjective positioning of a trainer —the bonding dimension, the dimension of the meaning of the training, the conceptual foundations, the values, the affections and the interpretation of the present situation. 2- The latter function has been identified as the organizing axis of the others. 3- The imaginary register present in this dimension participates in a preponderant way, organizing the other dimensions. 4. The*

positions of both trainers can be considered as exponents of two social imaginaries around training currently in tension: that of training as a process of rational understanding of situations and that of training as psychic elaboration.

Keywords: *training of trainers, subjective positioning, imaginary register, decision making.*

INTRODUCCIÓN

El posicionamiento subjetivo constituye la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, desde la cual experimenta los fenómenos —es decir una posición desde la cual percibe, siente e interpreta el mundo. Si empleamos este concepto para pensar el desempeño profesional de formadores, podemos sostener que es desde este posicionamiento subjetivo que se toman las decisiones pedagógicas que subyacen a las intervenciones en situaciones de formación. En otras palabras, en el posicionamiento subjetivo se apoya el pensamiento estratégico (Morin, Roger Ciurana & Motta, 2006) de todo formador.

El propósito de este trabajo es caracterizar el posicionamiento subjetivo de dos formadoras de formadores para comprender la diferencia en sus intervenciones en un taller de formación de tipo clínico para formadoras de docentes (Souto, 2010) realizado en 2019 en Buenos Aires, Argentina. Los dispositivos de formación de tipo clínico tienen como fin poner en análisis a los propios participantes, sus modos de relacionarse entre sí y con lo que estudian o practican (para conocer más detalles de este tipo de dispositivos remitirse a Souto, 2010). En este caso particular se buscaba que las participantes del dispositivo de formación —9 formadoras de docentes— pudieran reflexionar sobre sus prácticas en los profesorados, entendiendo reflexión como un retorno sobre sí que permite la toma de conciencia de los propios rasgos, de la manera de posicionarse en relación a su práctica.

Las formadoras de formadores que coordinaban este dispositivo de formación —coordinadora (en adelante CO) y co –coordinadora (en adelante COCO) a cargo de las intervenciones psico–corporales y juegos psicodramáticos, cuyo posicionamiento subjetivo es objeto de análisis en este trabajo— conformaban un equipo de cuatro miembros junto con una observadora no participante que registraba los encuentros para su posterior análisis y una supervisora que participaba en reuniones posteriores a los encuentros, que era la directora del equipo de investigación.

En trabajos previos ya se han caracterizado los procesos de las participantes del dispositivo de formación —las nueve formadoras de docentes—; sus expectativas, movimientos, valoraciones, dificultades y críticas al dispositivo (Manrique, en prensa). Asimismo, se categorizaron las intervenciones de las formadoras —CO y COCO— y se diferenciaron las funciones que cumplieron en relación con el encuadre (Manrique, 2023).

En este tercer trabajo que analiza el mismo dispositivo que los otros dos, buscamos caracterizar el posicionamiento subjetivo de cada una de las formadoras para comprender mejor la relación entre este posicionamiento y la toma de decisiones pedagógicas. Esperamos que los resultados contribuyan al conocimiento sobre los procesos que llevan a cabo formadoras de formadores, como parte de su

NOTAS DE AUTOR

Sobre la María Soledad Manrique es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Diplomada en Psicoanálisis y **autora** Prácticas Socioeducativas (FLACSO), Maestranda en Danza Movimiento Terapia (Universidad Nacional de las Artes) y Psicodramatista. Como Investigadora del CONICET, como Profesora Adjunta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y como coordinadora de grupos de desarrollo personal, estudia el movimiento de ideas, actitudes, emociones y del cuerpo; de los procesos de transformación subjetiva y de los dispositivos que permiten acompañarlos.

desempeño profesional. Particularmente nos interesa identificar qué aspectos habría que tener en cuenta para comprender la toma de decisiones pedagógicas que dan lugar a modos de intervención.

Con este fin, consideramos las 7 reuniones de supervisión posteriores a los encuentros de formación y una entrevista realizada a las dos formadoras (CO y COCO) y aplicamos el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para identificar el posicionamiento de cada una de ellas en relación con su desempeño como coordinadoras del grupo de formación.

Una serie de conceptos provenientes de teorías cognitivas y socioculturales (Mevorach & Strauss, 2012; Doyle, 1983; Mazza, 2016) y de teorías psicoanalíticas (Lacan, 2009; Castoriadis, 1989; Filloux, 2001; Cifali, 2018) nos sirven de marco para elaborar hipótesis acerca de las dimensiones involucradas en el posicionamiento subjetivo de las formadoras.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El posicionamiento subjetivo en el oficio de formar

Los procesos que pone en juego un formador, como fenómeno complejo (Morin, 1996) —en tanto inciertos, dinámicos y múltiplemente atravesados— pueden ser iluminados desde perspectivas diferentes (Ardoino, 2005). Una de las líneas que se ubican dentro del marco de la complejidad para pensar el quehacer del formador (Alliaud & Antelo, 2009; Guevara, 2017) recupera el concepto de oficio (Sennet, 2009) para designarlo. La tarea del formador entendida como oficio se aprende a través del ejercicio, no está predefinida, sino que se va redefiniendo dentro de una comunidad de prácticas en la que tienen lugar procesos permanentes de negociación y disputa por esta definición.

Otra forma de pensar el quehacer del formador establece una distinción entre dos modos de pensar, el programático y el estratégico (Morin, Roger Ciurana & Motta, 2006). Mientras el modo de pensar programático se corresponde con la didáctica tecnicista que pronostica y normativiza, supone una serie de pasos y anticipa asegurando la llegada a un fin, a partir de un orden; el modo de pensar estratégico es dialéctico, incorpora el conflicto como parte y asume la incertidumbre y el desorden. Requiere pensar una travesía con alternativas. En ellas aparece la singularidad del formador, con la totalidad de sus aspectos —sociales, éticos, psíquicos— y la eventualidad de los múltiples escenarios de cada situación.

En este trabajo planteamos que el posicionamiento subjetivo subyace a cualquiera de las formas que asuma el pensamiento del formador. Que es desde ese posicionamiento que se toman las decisiones pedagógicas que orientan las intervenciones del formador. Nos interesa indagar precisamente en las dimensiones que toman parte en este posicionamiento.

El oficio del formador como el de aquel que ofrece un espacio para el desarrollo de capacidades

Comprender el oficio del formador requiere que establezcamos una distinción entre lo que Barbier (1999) ha llamado el mundo de la enseñanza y el mundo de la formación. Enseñar involucra transmitir un saber, mientras que formar supone contribuir con el desarrollo de capacidades (Barbier, 1999). En la formación el centro lo ocupa el ejercicio y el entrenamiento porque la capacidad no se puede transmitir, sino que cada quien debe desarrollarla. En este marco, todo formador tiene como tarea diseñar, poner en marcha y sostener el espacio para que este proceso de desarrollo de capacidades pueda suceder (Beillerot, 1996). Ahora bien, ¿Cómo hace esto un formador? ¿A través de qué procesos? ¿De dónde surgen sus intervenciones? Estas preguntas pueden ser respondidas de modo diferente según el marco teórico en que nos ubiquemos. Nos

interesará particularmente tomar dos marcos para responderlas: un marco cognitivo y socio cultural y un marco psicoanalítico.

El oficio de formar desde una perspectiva cognitiva y sociocultural

Desde el punto de vista cognitivo y sociocultural podemos pensar que toda intervención se encuadra en una interpretación de la situación en que esa acción tiene lugar. El accionar de un formador, entonces, se verá afectado por el modo en que ese formador comprende la situación, el sentido de lo que él o ella están haciendo allí en relación al contexto y a quienes de él participan, el para qué y el porqué. Doyle (1983) y Mazza (2016) han dado el nombre de «tarea» a esta definición de la situación en el momento a momento. Esta definición de la situación puede variar de sujeto en sujeto (Doyle, 1983) y muchos de los conflictos que tienen lugar en el terreno de lo educativo en cualquier nivel se relacionan con esta disputa por el sentido.

Ahora bien, esta definición de una situación depende de una interpretación que se realiza desde una serie de esquemas dinámicos o modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012). Los modelos mentales son esquemas de percepción valoración y acción (Zeichner, 1994) que se han construido a lo largo de las experiencias previas de quienes los portan y que se activan en cada situación de modo automático como escenarios mentales con múltiples elementos y que permiten comprender el sentido de las acciones en dicho escenario y anticipar posibles desenlaces. Estos esquemas dinámicos se van transformando a lo largo de la vida pero no siempre son conscientes, por tanto es muy difícil transformarlos.

El oficio de formar desde una perspectiva psicoanalítica

Desde esta perspectiva nos interesará la dimensión de la realidad psíquica (Freud, 1915), aquello que adquiere, en el psiquismo del sujeto, valor de realidad. Desde el psicoanálisis de orientación lacaniana (Lacan, 2009; Rabinovich, 2007) se plantea que en la configuración de una experiencia subjetiva participan tres registros: real, imaginario y simbólico. Resumiendo mucho esta teoría podemos decir que lo real refiere a lo no representable; lo simbólico al orden del lenguaje, la cultura y la ley o el logos, que ordena la información proveniente de los registros real e imaginario. El registro imaginario que es el que más nos va interesar en este escrito, por su parte, se funda en el pensar con imágenes. En la concepción freudiana, la percepción deja huellas (signos perceptuales) a partir de las cuales construimos imágenes de nosotros mismos y de los demás.

Tomando como punto de partida esta teoría para identificar el posicionamiento de un formador, podríamos pensar que este depende de cómo se van anudando estos tres registros en las situaciones que toca vivir, generando una experiencia subjetiva. Es muy importante en este marco, poder identificar cómo el registro imaginario produce sentido en cada formador y cómo este sentido entra en relación con otros fenómenos psíquicos como las emociones — el miedo básicamente— y el deseo.

Analizando el juego de los deseos en el quehacer del formador, Filloux (2001) advierte que puede involucrar el deseo de apoderamiento que implica el deseo de que el estudiante sea tal y como lo imaginamos. Y que la seducción es un modo habitual que asume ese intento de capturar el deseo del estudiante (Cifalli, 2018). Cuando esto ocurre el deseo de saber del estudiante queda desplazado por el deseo de enseñar del docente (Cifali, 2018; Pujade-Renaud, 1983).

El concepto de registro imaginario también puede ser pensado en relación con el ámbito social, como lo ha hecho Castoriadis (1989). Según este autor que habla de la institución imaginaria de la sociedad, los significados imaginarios se constituyen en redes y se cristalizan en imaginarios sociales instituidos que aseguran la reproducción de las sociedades, en tanto definen las condiciones de lo pensable, modelan a las personas en relación con las normas, las formas de pensar y los procedimientos para enfrentar cada situación y permiten el anclaje entre individuo e institución (Castoriadis, 1989). Asimismo, la capacidad creativa e

indeterminada de la imaginación puede también crear significaciones diferentes, y así llegar a configurar imaginarios radicales que induzcan el cambio social.

ANTECEDENTES DE ESTE TRABAJO: LAS INTERVENCIONES DE LAS FORMADORAS DE FORMADORES EN EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Antes de analizar el posicionamiento subjetivo de las dos formadoras de formadores en las reuniones de supervisión, presentamos en este apartado un resumen de los resultados del análisis de sus intervenciones a lo largo de los siete encuentros del dispositivo de formación, elaboradas en detalle en un trabajo previo (Manrique, 2023).

Básicamente, si lo que el dispositivo de formación se proponía era habilitar el conocimiento de sí mismas en su quehacer profesional en un grupo de formadoras de docentes, CO se enfoca más en las situaciones en las que las formadoras se desempeñaban y COCO en las formadoras mismas, en sus afecciones y en los aspectos más subjetivos de dicha práctica.

CO es a su vez quien, como codirectora del equipo de investigación, toma a su cargo la coordinación del grupo. Se vale sobre todo de intervenciones que designamos como analíticas (Manrique, 2023). En ellas emplea las teorías como lentes para interpretar fenómenos que las docentes en formación relatan. Pone a disposición del grupo las herramientas teóricas que está empleando para pensar esas situaciones además de las interpretaciones, ofreciendo un marco de sentido diferente para comprender posibles relaciones entre los fenómenos que comparten.

COCO, por su parte, tenía el rol de conducir las dinámicas lúdicas o psicodramáticas en momentos puntuales del taller. El foco de su intervención fue meta-analítico. A diferencia de las intervenciones analíticas que enfocan en la situación como objeto, las meta analíticas lo hacen en la manera en que el sujeto está implicado dentro de la situación, con sus sensaciones, emociones, actitudes y pensamientos. Estas intervenciones habilitan la mirada sobre los procesos que subyacen a las acciones. Incluyen observar procesos de pensamiento, sensaciones y emociones que se despiertan en el debate grupal y la identificación de concepciones implícitas en lo que las participantes comparten.

Más allá de los efectos que parecen provocar estos tipos de intervenciones descriptos en otro trabajo (Manrique, 2023), en este nos ocupamos de intentar comprender ¿A qué responden estas diferencias en el modo de intervenir de ambas formadoras que coordinaban el mismo grupo de formación con un objetivo acordado previamente? El cuerpo de este trabajo constituye la respuesta a esta pregunta que se intenta por la vía de la caracterización de los posicionamientos subjetivos de ambas.

METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA cuyo problema de investigación se sitúa en el campo de la formación de formadores. Con el objetivo general de contribuir al conocimiento sobre los procesos de formación continua de profesoras de prácticas en profesorado de enseñanza primaria en el ámbito público, se diseñó un dispositivo que cumpliría con el doble objetivo de ofrecer un espacio de formación y de estudiar los procesos a lo largo del mismo, dentro de los cuales se incluye el objeto de este trabajo —las intervenciones de las formadoras y su posicionamiento subjetivo. En tanto se considera a las intervenciones de las formadoras y a su posicionamiento subjetivo como un objeto complejo (Morin, 1996) se recurre metodológicamente a la multirreferencialidad teórica para abordarlo (Ardoino, 2005).

Implementación del dispositivo de formación GRUFOP

El dispositivo que se diseñó y se puso en marcha para cumplir con el objetivo de la investigación llevó por nombre GRUFOP: Grupo de formación sobre las prácticas. Convocó a nueve formadoras de docentes, pertenecientes a profesorado de AMBA con amplia experiencia en el rol, que aceptaron voluntariamente su participación, luego de recibir información sobre la propuesta y que asistieron a 7 encuentros de 3 horas.

El objetivo general para la formación se formuló sobre la base del relevamiento de la demanda de formación de las participantes en una primera reunión. Se definió como reflexión sobre las prácticas de formación, entendida como auto-observación de sí y toma de conciencia de los propios rasgos. El encuadre incluyó lineamientos muy generales que dejaban un amplio margen de acción para poder ir tomando decisiones en función del devenir del grupo. Entre los lineamientos se había acordado que se emplearían técnicas proyectivas, corporales y dramáticas: técnica de relato de una primera práctica docente y su análisis; trabajo psicodramático con escenas reales de las prácticas de las participantes; propuestas lúdico expresivas (proyección en un dibujo, esculturas corporales, etc.). Se había acordado que la teoría sería puesta al servicio de las lecturas de las situaciones que las participantes trajeran, pero no se expondrían conceptos descontextualizados.

Se había convenido también de antemano una forma de coordinación con cuatro lugares diferenciados al interior del equipo de formadoras: las dos formadoras que son el foco de este trabajo: Coordinadora (CO), que es la codirectora del equipo de investigación y co-coordinadora (COCO), participante del equipo de investigación y además una observadora —participante del equipo de investigación— y una supervisora que no asistía a los encuentros en persona pero que era la directora del equipo de investigación y coordinaba reuniones posteriores a los encuentros GRUFOP para supervisar la tarea. Durante el encuentro CO y COCO se vinculaban con el grupo, daban las consignas e interactuaban, ocupándose CO de coordinar la dinámica de las reuniones y COCO de la implementación de técnicas lúdicas y psicodramáticas en las cuales es especialista. La observadora no participante tenía como tarea el registro de las reuniones de modo escrito y digital y la lectura de una retroalimentación al grupo al comienzo de cada encuentro que se componía a partir del análisis que el equipo de coordinación completo realizaba, empleando el registro de la reunión realizado por ella. Este análisis, junto con el análisis de su implicación, y las conversaciones realizadas durante la supervisión, también le permitían al equipo de formadoras tomar decisiones acerca de cómo continuar el proceso.

Recolección de datos y análisis

Para la investigación se videofilmaron los 7 encuentros de formación y se transcribieron en detalle. Se grabaron las 7 reuniones de supervisión posteriores a los encuentros y se realizaron entrevistas en profundidad a CO y a COCO, así como a las participantes.

Para caracterizar el posicionamiento subjetivo de CO y COCO y comprender ¿Cuáles son las dimensiones del posicionamiento subjetivo que inciden en una intervención pedagógica? se aplicó análisis de contenido^[1] (Krippendorf, 1990) sobre:

- Las 7 reuniones de supervisión posteriores al dispositivo GRUFOP en los que CO, COCO, la observadora y supervisora discutían lo ocurrido en los encuentros.
- La entrevista realizada a las formadoras CO y COCO

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos la caracterización del posicionamiento subjetivo de las formadoras en primer lugar y luego desplegamos cuatro hipótesis que se desprenden del análisis.

Caracterización del posicionamiento subjetivo de las dos formadoras

A partir de las reuniones de supervisión y las entrevistas a las dos formadoras que estuvieron a cargo de la coordinación del grupo GRUFOP pudimos caracterizar el posicionamiento de ambas formadoras, identificando las dimensiones que constituyen el mismo.

En primer lugar tanto CO como COCO al referir a su quehacer refieren al modo en que se distribuyeron las funciones en el dispositivo de formación de acuerdo con su jerarquía en el equipo de investigación. Esta repartición de funciones responde al lugar de ambas en la estructura del equipo. Ambas reconocen el lugar jerárquico de la coordinadora. «COCO termina como sometándose a mi decisión» señala CO, y COCO a su vez «Sentí que yo no podía hacer otra cosa, que realmente los lugares estaban dados así, que no podía pasar por arriba de CO». El lugar dentro del equipo establece que ambas comprendan quién decide y quién se corre. A su vez, ambas respondían a una tercera autoridad, la supervisora, tal como lo reconoce CO —«Era lo que yo llamé el triple comando, teníamos que tomar decisiones con la supervisora mirando y monitoreando desde afuera, a partir de nuestro relato y a partir de los datos de la observadora.»—. A esta dimensión la designaremos *vincular*.

Otro de los elementos presentes en el posicionamiento de las formadoras fueron las expectativas. Aunque tanto CO, como COCO, hubieran acordado con el grupo que el objetivo para la formación sería la reflexión sobre las prácticas de formación, entendida como la vuelta sobre sí y la toma de conciencia de los propios rasgos, cada una de acuerdo a sus esquemas conceptuales y marcos de referencia asignó un sentido diferente a este objetivo. Para CO la vuelta sobre sí que el taller buscaba promover puede ser habilitada por el análisis de situaciones a través del debate grupal. Desde su marco conceptual «los conceptos ayudan a comprender la situaciones en las que las participantes están y al comprenderlas ellas se comprenden más a sí mismas». COCO, por su parte, entiende el retorno sobre sí como «un trabajo sobre el propio sujeto y sus afecciones que requiere más del ejercicio de observarse a uno mismo en el momento a momento de lo que va ocurriendo, que del análisis de las situaciones, empleando conceptos como lentes para iluminarlos». Estas diferencias dependen del énfasis otorgado a diversos aspectos en un mismo marco de referencia que comparten. Mientras que COCO interpreta que «centrarse en otros aspectos de las situaciones, como los institucionales por ejemplo, puede contribuir a la evitación de la tarea de auto-observarse, un modo de resignar la responsabilidad en los fenómenos a favor de otros aspectos», CO entiende que «el análisis de situaciones puede contribuir con la comprensión de la propia implicación en ellas» como una parte más; por tanto está más dispuesta a tolerarlo. En otras palabras, CO y COCO responden diferente a la pregunta acerca de si la formación debiera incluir algo del orden de lo personal; y de cuáles son los límites entre lo que es la formación profesional y la formación personal. En términos de esquemas conceptuales la respuesta de CO estaría más cerca de una duda acerca de si lo personal debe o no ser necesariamente un requisito para la formación profesional; en el caso de COCO no habría duda sobre la necesidad de la inclusión de lo personal como parte de la formación como requisito, por estar ineludiblemente incluido. Esta sería la *dimensión de los fundamentos conceptuales*.

A partir de su modo de entender la formación, CO y COCO asignan un *sentido a la formación* y conforman expectativas, una cierta intencionalidad. CO lo advierte: «Aún en un dispositivo clínico, que es el espacio tal vez menos directivo de los espacios de formación, donde no hay un contenido definido, no podemos prescindir de la intencionalidad que es el tipo de transformación que queremos generar en

el otro. No podemos no tener intencionalidad, siempre estamos orientados hacia algún lugar.» En CO la intencionalidad está más orientada a retener al grupo, a que no abandonen, para lo cual está dispuesta a flexibilizar la propuesta hacia el lado del análisis de situaciones, en lugar de enfocarlo en el auto-análisis; en COCO la intencionalidad es trabajar en la mirada sobre sí, a cualquier costo y señalar cuando se está evitando esta tarea, aunque esto provoque incomodidad, devolviéndoles a los sujetos en formación la agencia, a través de preguntas que direccionen la mirada hacia sí mismas.

A su vez, el foco de CO y COCO se corresponde con su *recorrido formativo* y con sus prácticas profesionales. Aunque ambas se dediquen a la formación y a la investiguen en el mismo equipo; CO se ha desempeñado básicamente como analista y como gestora, en proyectos de amplia envergadura con grupos numerosos; mientras que COCO, como psicodramatista, ha desplegado una tarea más íntima de formación de tipo clínica, con grupos reducidos. Su práctica profesional incluye en mayor medida modalidades de intervención que se enfocan en técnicas proyectivas que contribuyen a la visibilización del propio posicionamiento subjetivo.

Cuando miramos el recorrido formativo y las prácticas profesionales de CO y COCO identificamos, asimismo, que estas se corresponden con intereses y deseos de cada una, que han ido configurando estos perfiles diferentes en los que se anuncian sus sistemas de preferencia y sus juicios de valor. Aquí aparece, ligada a la dimensión de los fundamentos teóricos, una cuarta dimensión, la de los *valores*.

Resulta evidente también que las preferencias responden en parte a aquello con lo cual cada una se siente más cómoda, porque resulta algo conocido en base a conocimientos y experiencias previas. Y a su vez esas experiencias les permiten anticipar posibles escenarios negativos que se busca evitar, como lo ilustra este comentario de CO «Lo psi en el campo educativo tiene también una llegada muy difícil; todo lo que no es mental es un campo medio peligroso». CO considera que entrar allí necesariamente tendrá «costos», es decir, anticipa posibles dificultades.

La posición de cada una se va definiendo también por la interpretación de la situación que están transitando. Se trataría de una nueva dimensión que podemos designar como la *lectura del presente*. A partir de los fenómenos que tienen lugar en los encuentros, cada una de las formadoras se forma una representación imaginaria de la situación, que incluye una representación de los sujetos en formación y de los conflictos y dificultades que se están presentando. Esta representación imaginaria constituye una lectura interpretativa y es diferente para CO y para COCO. En palabras de CO:

La imagen que a mí me aparecía permanentemente era la de la tópica freudiana, donde yo estaba ubicada en el lugar del yo —el lugar de lo conveniente, ubicaba a COCO en el lugar del ello— del puro impulso, de lo que era deseable hacer; y a la supervisora en el lugar del superyó. La representación que yo tenía es la de estar permanentemente manejando esas dos tensiones: el deseo, lo posible y la mirada más objetiva, de la supervisora

COCO en cambio, interpretaba que su lugar era el de brújula del proceso para que no se perdiera su propósito: «Era muy fácil desviarnos y entretenernos perdiendo el tiempo en cuestiones que no tenían que ver con la mirada sobre sí de las participantes. Ellas en general hablaban de los problemas que otros les ocasionaban. Según ellas todo dependía de cuestiones ajenas a ellas —la institución, los estudiantes— y quedaban como víctimas... Había que hacer todo un trabajo para volver la mirada sobre sí mismas y que asumieran su lugar, su parte en las situaciones, que era el objetivo del taller.»

Tal como se desprende de las palabras de las formadoras, cuando interpretan la situación no solo describen acciones sino que hay una dimensión imaginaria presente en esta interpretación. Mientras que para CO «el desafío consiste en equilibrar fuerzas, y la dificultad es conformar a todos los miembros del equipo de formación»; para COCO la definición de la situación tiene más que ver con respetar un objetivo propuesto y la dificultad consiste en que parece que se pierde de vista. Es en este panorama imaginario que cada una se representa, que la función de cada una toma un sentido particular: para CO manejar esas fuerzas, para COCO orientar hacia el objetivo e impedir que se desvíe. Vemos entonces cómo la preocupación central de una y

otra formadora difieren: una se ocupa de retener al grupo y negociar con lo que considera sus posibilidades, y la otra de mantener el foco en el objetivo del proceso y no abandonar del todo las expectativas.

En la comprensión de la situación que están transitando, un aspecto clave parece ser el modo en que conciben a los sujetos en formación: para CO quienes asisten al taller resultan potenciales abandonadoras. Tal como lo manifiesta, ella teme que el dispositivo resulte «demasiado clínico» y que por ese motivo dejen de asistir:

Teníamos muchas dudas en relación a cuánta aceptación iba a tener una propuesta verdaderamente clínica. Por eso esa decisión de tener un espacio de negociación muy grande para poder acomodarnos a lo que pudiera ser aceptado... nos fuimos moviendo como tratando de ver hasta dónde podríamos llevarlo.

En función de su modo de representarse a los sujetos en formación y de los escenarios posibles que quería evitar CO estaba dispuesta a ir para donde se pudiera. COCO, en cambio «No quería contribuir con la evitación de la tarea. Hubiera sido como aliarse con la resistencia.». Ambas identifican como dificultad la evitación de la tarea de mirarse a sí mismas, pero la encaran desde propuestas diferentes: la de CO consiste en desviar el rumbo para ir por la diagonal —analizar las situaciones que relatan— la de COCO en insistir a través de preguntas que permitan reenfocar en la auto-observación.

Identificamos en este punto una última dimensión, la de los *afectos*. Advertimos que estos atraviesan las interpretaciones de las situaciones y los modos de enfrentar las dificultades. CO manifiesta:

Yo tenía que manejar el doble tironeo, es decir darle un poco de cuerda a COCO para tratar de hacer algo que teníamos ganas de hacer, pero no demasiado como para que todo explotara por el aire, se fuera de control y nos quedáramos sin grupo porque todos huían frente a lo que queríamos hacer como terriblemente transgresor para el mundo de la enseñanza.

CO en esta frase da cuenta de sus miedos al fracaso y al abandono por parte de las docentes en formación. Los afectos de COCO, por su parte se vinculan más al enojo que le produce el abandono del objetivo de auto-observarse que se habían propuesto y que se vincula con la manera en que ella entiende la formación. En ese sentido señala «Si no están dispuestas a mirarse a sí mismas, no entiendo para qué vienen. A mí no me interesa fingir que hacemos algo, quiero trabajar con las personas que estén dispuestas a hacerlo».

Ambas tienen en claro esas diferencias en el posicionamiento: «Yo voy por una postura más conservadora y COCO quiere hacer ya la revolución y quiere ir con todo, digamos a cosas mucho más personales. Ahí hay una diferencia entre nosotras». La actitud de COCO es más rígida, esta menos dispuesta a cambiar la propuesta o a acomodarse a lo que las participantes parecerían aceptar. La posición de CO, por su parte está más ligada al cuidado y preservación del espacio, aun renunciando en parte al objetivo que se había propuesto. Relata CO «En algunas reuniones le daba un poco más de cuerda a COCO y en otras reuniones le daba un poco más de cuerda a la supervisora y entonces COCO se enojaba». Es decir que el posicionamiento flexible y tolerante —«conservador» como la propia CO lo designa— parece estar más orientado por aquello que las participantes toleran que por lo que desean; es decir que parece más regido por el criterio de realidad, por el cuidado y por el temor, que por el deseo, como ella misma lo advierte. El posicionamiento de COCO, por su parte, que representaría el deseo de formar del equipo de formadores resulta menos negociable, y parece probable que en ella se esté jugando el desplazamiento del deseo de las docentes en formación por su propio deseo de formar, una situación habitual sobre la que otros trabajos ya han advertido (Filloux, 2001; Cifali, 2018).

Las dimensiones del posicionamiento subjetivo

Resumiendo lo planteado hasta el momento podemos elaborar la primera hipótesis: Las intervenciones de una formadora en un grupo de formación dependen, entre otras cuestiones, de su posicionamiento subjetivo que se puede caracterizar considerando una serie de dimensiones:

1. Vincular: Los vínculos con otros formadores y las jerarquías entre ellos.
2. De los fundamentos conceptuales y marcos de referencia que funcionan de base para la intervención (el porqué): Aquí es muy importante la respuesta a la pregunta acerca de la inclusión o no de lo personal en la formación profesional.
3. Del sentido otorgado a la formación en general (cómo se entiende el para qué de la intervención en términos de adhesión ideológica).
4. De las preferencias personales y juicios de valor.
5. De los afectos: miedo / deseo.
6. De la interpretación de la situación de formación presente (que incluye: 4.a: representación de los sujetos en formación/ 4.b: representación de los conflictos presentes y las dificultades / 4.c: representación de las necesidades que surgen.)

El registro imaginario como eje organizador de sentido

La segunda hipótesis que formularemos es que la última dimensión —la interpretación de la situación presente— parece estar articulando el resto de las dimensiones identificadas. Conforman una estructura en la que se insertan las otras dimensiones: la vincular, la del sentido otorgado a la formación en general, la de los marcos de referencia conceptuales en que se fundamenta una propuesta, la de los valores y la de los afectos.

Ahora bien, es posible considerar esta dimensión desde dos marcos diferentes. Desde un marco cognitivo podríamos designarla como lo que Doyle (1983) y Mazza (2016) denominan «sentido de la tarea». Podríamos pensar que esa descripción de la situación que cada formadora realiza constituye «la tarea» para cada una, una estructura situacional que define el pensamiento y la acción en cada escenario; que responde a la pregunta ¿Qué estamos haciendo acá? Ambas formadoras difieren en la respuesta a esta pregunta. Hay una negociación por esa definición de «lo que se está haciendo allí» que también supone una disputa por la definición misma de lo que significa formar (Alliaud & Antelo, 2009; Guevara, 2017). Podríamos pensar también que estas diferencias están relacionadas con los modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012) de cada una de las formadoras, que fueron constituidos en sus experiencias previas (Zeichner, 1994), que sostienen la fundamentación del para qué y el porqué de ciertas acciones, que conlleva también expectativas sobre el dispositivo y el sentido de sus intervenciones en función de esas expectativas, sistemas de preferencias y juicios de valor.

El marco psicoanalítico ofrece otra manera de referirnos a la comprensión de la situación por parte de las formadoras, que nos permite elaborar una tercera hipótesis. En la comprensión de la situación por parte de las formadoras participa de manera preponderante lo que Lacan (2009) designa como registro imaginario —ese guion imaginario compuesto de imágenes visuales que se pone de manifiesto cuando las formadoras interpretan la situación concreta, y que es diferente para una y otra formadora. Parecería que el registro imaginario brinda cierta cohesión y coherencia a las otras dimensiones, la vincular y la de las bases conceptuales y funciona como eje organizador de la experiencia subjetiva para cada una de las formadoras.

Las formadoras como exponentes de dos imaginarios sociales en torno a la formación

La última de nuestras hipótesis surge de considerar que lo encontrado a partir del análisis remite no solo a la dimensión de lo singular, sino que puede ser considerado como exponente de dos imaginarios sociales (Castoriadis, 1989) en torno a la formación, que estarían actualmente en pugna, de los cuales cada formadora sería una representante. Estos dos imaginarios sociales parecen estar en tensión: el imaginario de la formación como proceso de comprensión racional de situaciones más presente en el posicionamiento de CO y el de la formación como elaboración psíquica, en el posicionamiento de COCO. Entre uno y otro imaginario social

hay diferencias en cuanto a aquello que constituye el centro de atención en la formación: las situaciones en las que los sujetos se desenvuelven, en el caso de la formación como proceso de comprensión racional o los atravesamientos que los sujetos sufren al estar involucrados en las situaciones, en el caso del imaginario de la formación como elaboración psíquica.

CONCLUSIONES

El trabajo se enfoca en un aspecto poco estudiado en el campo pedagógico en relación con quienes ocupan el rol de formadoras: el posicionamiento subjetivo como parte de la toma de decisiones pedagógicas que subyace a las intervenciones en situaciones de formación.

Se elaboraron 5 hipótesis:

1. Se identifican 6 dimensiones que configuran el posicionamiento subjetivo de formadoras —la dimensión del sentido de la formación (el para qué), la de los fundamentos conceptuales (el porqué), la dimensión vincular (el con quién), la dimensión de los valores, la dimensión de los afectos (el cómo), la comprensión de la situación presente (el qué).
2. La última de las dimensiones —la comprensión de la situación presente— funciona como eje organizador del posicionamiento subjetivo, dando coherencia a las otras cuatro.
3. En esta quinta dimensión —interpretación del presente— participa de manera preponderante lo que Lacan (2009) designa como registro imaginario, que se constituye en un gran eje organizador de la experiencia subjetiva.
4. El modo de comprender la situación de formación que cada formadora detenta, puede ser considerado como exponente de diferentes imaginarios sociales (Castoriadis, 1989) en torno a la formación. En la situación analizada se ponen en tensión el imaginario de la formación como proceso de la comprensión racional de situaciones y el de la formación como elaboración psíquica.
5. Los dos sentidos de la formación, que responden a dos escenas imaginarias diferentes encarnadas por ambas formadoras, que parecen haberse puesto en tensión en el dispositivo de formación analizado, acaso estén en tensión en el campo educativo. Al negociar los sentidos de la formación se está disputando la definición misma de la formación (Alliaud & Antelo, 2009; Guevara, 2017) y el lugar del formador.

Las hipótesis formuladas contribuyen con la comprensión del quehacer de un formador, sus alcances, sus dificultades, sus posibilidades y eventualmente podrán ser empleadas para orientar propuestas de formación para formadores en línea con imaginarios radicales (Castoriadis, 1989) que favorezcan el cambio social en la dirección elegida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. & Antelo, J. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 13(1), 90–100. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: FFyL– Noveduc.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis. En Formación de formadores*. Serie los documentos 9. Buenos Aires: FFyL.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Serie los documentos. Buenos Aires: FFyL–UBA. Ediciones Novedades Educativas.

- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 2*. Barcelona: TusQuests.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1915). *Obras completas. Vol V. Lo inconsciente y la conciencia. La realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guevara, J. (2017). Divergencias en la definición del oficio docente en el espacio de las prácticas. Un estudio de caso sobre el nivel inicial. *Revista Páginas de Educación* 10(2), 1–20. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1418>
- Krippendorff, K. (1990). *Métodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *Escritos*. México: Siglo XXI.
- Manrique, M. S. (2023). La coordinación y la transferencia en un dispositivo clínico de formación de formadores. *Revista del instituto de investigaciones en educación (RIIE) Universidad Nacional del Nordeste*, 19(14), 64–83.
- Manrique, M. S. (en prensa). Incomodidad y procesos de subjetivación en la Formación de formadores. *Cuadernos de Pesquisa*.
- Mazza, D. (2016). *La tarea en la Universidad. Cuatro Estudios Clínicos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Mevorach, M. & Strauss, S. (2012). Teacher Educators' In–Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25–41. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622551>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E.; Motta, R.D. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Pujade–Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: ESF.
- Rabinovich, D. (2007). *Modos Lógicos Del Amor De Transferencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE*, Año XVII, 29, 57–74.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' Thinking and Practice* (pp.9–27). London: Falmer Press.

NOTAS

- [1] Se trata de una metodología inductiva que permite organizar la información que una entrevista o cualquier otra fuente textual aporta, de acuerdo a criterios que el propio investigador establece. En este caso el análisis nos permitió comparar la información que cada una de las formadoras aportaba en relación con: la dimensión vincular, las expectativas, los fundamentos conceptuales (el porqué), el sentido asignado a la formación (el para qué), recorrido formativo, intereses, valores, lectura del presente y afectos.

Políticas institucionales de las universidades argentinas para acompañar trayectorias en las STEM

Institutional policies of Argentine universities to accompany trajectories in STEM

Gonzalez, Giselle

 **Giselle Gonzalez** Sobre la autora
gonzalezgiselleu@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0058, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 07 Julio 2023
Aprobación: 28 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719005/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0058>

Resumen: El artículo describe comparativamente cómo acompañan las universidades las trayectorias en áreas STEM^[1]. Parte de una perspectiva internalista que interroga a la organización en el entendido que la puesta en marcha de políticas universitarias no presupone su éxito. Desde un diseño cualitativo se seleccionó a dos universidades públicas de la Argentina y dentro de éstas a las carreras de ingeniería consideradas «estratégicas» para el desarrollo futuro. Los resultados son negativos en términos de implementación y equidad.

Palabras clave: acceso universitario, graduación, políticas universitarias, carreras estratégicas, equidad.

Abstract: *It comparatively describes how universities accompany trajectories in STEM areas. It starts from an internalist perspective that questions the organization with the understanding that the implementation of university policies does not presuppose their success. From a qualitative design, two public universities in Argentina were selected and within them the engineering careers considered "strategic" for future development. The results are negative in terms of implementation and equity.*

Keywords: *university access, graduation, university policies, strategic races, equity.*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas en América Latina, hay una tendencia claramente reconocida hacia la expansión de la matrícula en las universidades. Esta expansión está vinculada a un conjunto de causas muy complejas asociadas al proceso de globalización y al avance de las sociedades del conocimiento. En la Argentina, en particular, esta expansión se vio favorecida por la apertura y gratuidad de sus sistemas de educación pública y la demanda social por más y mejor educación superior como una forma de obtener movilidad social y una forma de posicionarse en el mercado de trabajo de una manera diferente frente a la carencia de otros

NOTAS DE AUTOR

Sobre la autora Giselle Gonzalez es doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Especialista y Magister en Gestión Educativa por la misma universidad. Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Desde 2015 es Investigadora Científica categoría Adjunta en CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de doble dependencia institucional en Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y CONICET.

tipos de bienes (Chiroleau, 2022). En esta expansión de la demanda, han accedido a las universidades grupos tradicionalmente ausentes. Estos grupos son reconocidos como alumnos no tradicionales porque constituyen primera generación de universitarios. Por esta razón, en la expansión de la matrícula, se han desplegado políticas compensatorias para acortar la brecha educativa vinculada al uso y apropiación de capital social y cultural relevante. Por otra parte, los Estados se muestran cada vez más interesados en expandir el tercer nivel educativo con fines de mejorar la cohesión social y atender por esta vía las tensiones que se generan al interior de la comunidad. Mientras que, el mercado, en tanto tercer elemento de aquel triángulo de Clark, se favorece de esta expansión en la medida que los mercados educativos crecen de manera sostenida. Enmarcada en estos procesos de cambio, la política universitaria de la región se orientó a incentivar especialmente la formación de profesionales en áreas que tradicionalmente contaban con baja matrícula pero que comenzaron a valorarse como prioritarias por su relevancia para el desarrollo futuro. En la Argentina, estas expresiones se traducen en un interés de la política pública y universitaria por aumentar el número de graduados en un conjunto de carreras pertenecientes a las ciencias básicas y aplicadas. Entre ellas, las ingenierías. Las carreras de ingeniería han recibido mayor atención de parte de la agenda gubernamental a través de la implementación de incentivos económicos para orientar el acceso a dichas carreras. Las universidades de gestión pública estatal, implementaron estas y otras políticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles con foco en el modo de ingreso, prestando menos atención a los tramos de permanencia y graduación involucrados en ellas.

El estudio de las políticas universitarias para acompañar trayectorias es un tema que tiene un amplio desarrollo en el campo de las políticas (Chiroleau, 2018; García de Fanelli, 2021), en la sociología de la educación y en el estudio de organizaciones y de diferenciación social. Tempranamente, la teoría de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2003, Bourdieu, 2005; Wee y Monarca, 2019) ofrece un marco conceptual que contiene una diversidad de enfoques y herramientas conceptuales para comprender el comportamiento de las instituciones en relación a la desigualdad social para acceder, permanecer y graduarse de la educación superior por condicionamientos de origen. La educación primaria y secundaria refuerza (Chiroleau, 2009) estas asimetrías debido a la ausencia o escasez de recursos suficientes para atender las demandas de una población heterogénea (Cabrera y La Nasa, 2002). Existe una clara influencia de la pertenencia a una clase social y los logros académicos que obtienen los estudiantes en el nivel secundario, que afectan las chances tanto de permanecer en el nivel superior como de alcanzar posiciones sociales de poder (Balán, 2020; Brunner y Labraña, 2020; Chiroleau, 2018; Lemaitre, 2005; García de Fanelli, 2021), por lo que es posible reconocer que la inequidad en el nivel superior tiene antecedentes en instancias de las trayectorias escolares previas. Por otra parte, inciden los marcos institucionales que determinan cambios sobre la organización universitaria, a través de regulaciones e incentivos externos y estos no presuponen el éxito de las metas en la organización. Hasta ahora, las instancias que mayor tratamiento han recibido de parte de la literatura preocupada por la equidad son: la articulación de la universidad con niveles educativos previos, el acceso a la universidad y formas de permanencia, la calidad de la oferta y su acreditación a través de saberes y competencias específicas, y la graduación en el nivel superior en términos de eficiencia.

Este estudio interroga de qué manera acompañan las universidades de la Argentina las trayectorias estudiantiles en las STEM. Se plantea como hipótesis inicial que a pesar de los esfuerzos público estatales por aumentar la cantidad de profesionales en áreas STEM existe una distancia significativa entre el acceso y las posibilidades ciertas de permanencia y egreso, especialmente de los grupos más desfavorecidos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El diseño del estudio es cualitativo e integra datos de fuentes primarias (entrevistas a actores clave de la educación superior) y secundarias (fuentes normativas, documentales y estadísticas). Se seleccionó una muestra intencional de dos casos universitarios: la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Buenos Aires (UBA). Según datos de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) la

Argentina tiene un total de 132 instituciones de educación superior (67 estatales y 65 privadas). La población total de estudiantes es de 2.476.945. De este total, 2.318.255 corresponde a matrícula de carreras de grado y pregrado entre sector público y privado. Al sector de gestión estatal corresponde una matrícula de 1.872.591 para carreras de grado y pregrado. Mientras que el 445.664 restante corresponde al sector privado. Al centrar la mirada en el sector universitario nacional de gestión estatal, con mayor cantidad de estudiantes, se observa que solo 5 universidades nacionales concentran el 43,3 % de la matrícula. Son la Universidad de Buenos Aires con el 18,2 %, la Universidad Nacional de La Plata con el 6,3 %, la Universidad Nacional de Córdoba con el 8,7 %, la Universidad Nacional de Rosario: 4,9 % y la Universidad Tecnológica Nacional: 5,2 % (Departamento de Información Universitaria de SPU, 2020). Debido a esta doble concentración de estudiantes en el sector público y dentro de este en UBA y UNLP se seleccionaron estas dos unidades representativas del universo.

Marco institucional

El avance de los estados competitivos en una era de cambio exponencial modificó las formas de concebir la producción y uso del conocimiento en las universidades. Las iniciativas de política universitaria tendieron a planificar la demanda universitaria estimulando el ingreso a ciertas carreras en lugar de otras. Esta planificación se concentró en estimular el acceso a carreras de ingeniería a fin de aumentar su número de graduados. Entendiendo aquí a la graduación como un «producto» que mide uno de los objetivos primarios de la universidad que es la enseñanza. Siendo, desde este punto de vista, un indicador de eficacia del sistema.

Uno de los antecedentes más relevantes en materia de incentivo a las carreras de ingeniería se produce desde la agenda gubernamental y se plasma en el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza en las carreras de Ingeniería (PROMEI I) durante los 2000. Su diseño constó de cuatro programas: el PROMEI, el ciclo general de conocimientos básicos, el de exclusividad docente y el de radicación (García de Fanelli y Claverie, 2013). Entre 2013 y la actualidad, las autoridades gubernamentales implementaron el Programa de Becas Manuel Belgrano que promueve, a nivel federal, incentivos económicos si se elige y cursa una carrera estratégica. Entre ellas, hay 18 ramas de ingeniería para grado y pregrado.

Otros antecedentes relevantes surgen a nivel institucional. El programa Entropía se crea en 2014 por iniciativa de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). La UTN había identificado que el 40 % de la matrícula son egresados de escuelas públicas mientras que el 60 % es de escuelas privadas. Por esta razón, propone reclutar solo a estudiantes de escuelas públicas. Más recientemente, el Consejo Nacional de Facultades de Ingeniería (CONFEDI) crea el Programa Mujeres en Ingeniería para alivianar el «Efecto Matilda» determinado por la invisibilización de las mujeres en las llamadas «ciencias duras»^[2].

No obstante, las universidades públicas experimentaron cambios negativos en la planificación de sus presupuestos que dependen en gran medida del Tesoro Nacional. Los datos revelan que, durante los últimos años (2015–2019), la universidad experimentó una fuerte caída de la inversión destinada al sector público (Trotta, 2019). El cambio de gestión presidencial en diciembre de 2019 elevó ligeramente el presupuesto universitario para 2020 que pasó de 0,67 % puntos del PBI en 2019 a 0,69 % puntos del PBI en 2020. Recién en 2021 crece levemente a 0,75 %, puntos del PBI. Una cifra que contrasta con la inversión de 0,82 promedio de los años 2013 y 2015^[3].

Atento a las experiencias previas que conforman el marco institucional sobre el que operan las universidades, se analiza el comportamiento de dos universidades públicas representativas del sector en cuanto a sus acciones para acompañar el acceso, la permanencia y egreso en carreras estratégicas de interés público.

LA VIDA UNIVERSITARIA

La Universidad Nacional de La Plata

A. Escenario socio-educativo

Se organiza en 17 Facultades, una Escuela Universitaria y 5 Colegios de nivel primario y medio. En particular, la Facultad de Ingeniería ofrece 14 carreras, a saber: Aeroespacial, Agrimensur, Aeronáutica, Civil, Energía Eléctrica, Electromecánica, Electrónica, Computación, Materiales, Hidráulica, Industrial, Mecánica, Química, Comunicaciones.

La UNLP se sitúa territorialmente en la ciudad capital de la Provincia de Buenos Aires (PBA). Provincia de Buenos Aires tiene la estadística más elevada en relación al total país. A nivel nacional, la población estudiantil total es de 11.454.017. De este total 4.277.781 estudiantes corresponden a los tres niveles educativos de la Provincia de Buenos Aires. Le siguen Córdoba con 903.829, Santa Fe con 812.241 y Ciudad Autónoma de Buenos Aires con 721.867 (Ministerio de Educación de la Nación, 2018)^[4].

B. Población estudiantil

La composición de la matrícula tiene mayor porcentaje de argentinos (89%), seguido de estudiantes de Venezuela (2%), Colombia (2%), Perú (2%), Bolivia (1,8%), Paraguay (1,5%), Ecuador (1%), Brasil (0,5%) y de otros países de América (0,2%)[5]. El universo del 89% está cerca de la Facultad (96%), mientras que, un porcentaje menor proviene de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (3%) e interior del país (1%), proveniente de colegios de nivel medio de gestión estatal. Los estudiantes realizan un curso de ingreso para cursar materias troncales de la carrera. No es excluyente, pero requiere aprobación para avanzar en el itinerario académico. Según los datos relevados, la tasa de aprobación de este curso es variante según procedencia de nivel previo. Para 2019 del 80 % los estudiantes provenientes del Colegio Nacional de La Plata, del 83 % para quienes vienen del Liceo Víctor Mercante, 83 % del BBA, y del 40 % en el caso de aspirantes del Colegio Nacional Inchausti. Para el sector privado, la tasa de aprobación es del 73 %. Mientras que, para el sector estatal no universitario, es del 36 %. De estos totales, se observa que cerca del 80 % es matrícula masculina y se concentra en carreras tradicionales.

Ingeniería civil	2021	416
	2022	344
Ingeniería Electricista	2021	101
	2022	94
Ingeniería Electrónica	2021	337
Ingeniería en Agrimensura	2021	46
	2022	42
Ingeniería en Alimentos	2021	-
	2022	99
Ingeniería en Informática	2021	1667
	2022	1776
Ingeniería en Petróleo	2021	125
	2022	138
Ingeniería Industrial	2021	569
	2022	569
Ingeniería Mecánica	2021	337
	2022	88
Ingeniería Naval y Mecánica	2021	65
	2022	289
Ingeniería Química	2021	317
	2022	261
Licenciatura en Análisis de Sistemas	2021	734
	2022	592

CUADRO 1
Nuevos inscriptos de Ingeniería en UBA, 2021-2022
Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas UBA.

C. Políticas institucionales para favorecer las trayectorias en el territorio

La Facultad de Ingeniería, al igual que otras unidades académicas, genera acciones de articulación con los colegios de la universidad y con otros no universitarios para aumentar la demanda de estudiantes. En palabras de un secretario académico entrevistado en 2022:

En particular con el Nacional y con el Liceo Víctor Mercante. En esos casos el curso de nivelación se daba directamente en el colegio con docentes de nuestra cátedra, y los alumnos que aprobaban directamente tenían garantizado la aprobación de la asignatura acá. Eso está más o menos sistematizado con los colegios que dependen de la universidad. Con los otros colegios hubo hace varios años atrás un sistema de articulación de trabajo con el ENET^[6], con otro colegio de Brandsen para transmitir a través de una experiencia piloto cuáles eran las exigencias de la facultad con los contenidos mínimos de matemática (...). Trabajamos más específicamente con alumnos del último año, pero se trabajó con los profesores de matemática. Para saber que cada acción se le exigía explicar cómo lo hizo y por qué llegaba a esa conclusión. Saber por qué la está aplicando. Con eso se trabajó con los docentes. Actualmente lo que se está dando son charlas sobre la oferta académica, sobre la posibilidad de becas, sobre cómo se cursa en la facultad [de ingeniería].

Las líneas de acompañamiento son dos. Una asociada a la gestión académica y otra de vinculación con el entorno. Respecto de la gestión académica es el área de Bienestar Estudiantil quien tiene la función de contener las demandas socio-educativas emergentes desde el ingreso a la universidad. La universidad ofrece becas de ayuda económica complementarias a las que distribuye el nivel nacional. Las becas se clasifican según tipo de ayuda: económica y de comedor, para estudiantes inquilinos/as/es, con alguna discapacidad, o hijos/as/es entre 45 días y 5 años de edad. Becas de Bicicleta Universitaria. Las becas Tu PC para Estudiar y becas de Conectividad. Las becas de Albergue Universitario que alojan cerca de 150 jóvenes de forma gratuita. Se inauguró en el año 2011 y constituye la única casa de estudios del país en ofrecer a sus estudiantes provenientes del interior alojamiento, alimentación y transporte en forma gratuita. En relación a la vinculación con su entorno, se desarrolla a partir de reuniones que organiza la UNLP convocando a empresas de la zona para que vengan a comunicar que es lo que están haciendo y cuáles son sus necesidades. La oficina de Extensión es el nexo entre la facultad y las empresas del sector. Una vez identificadas las demandas se acuerdan pasantías en el marco de la ley nacional para pasantías universitarias. Representa un factor de inserción al mercado y en ese sentido constituye un mandato para hacer efectivo tanto el derecho a la educación como el derecho al desarrollo con equidad. Pero esta es una característica propia de la Facultad en su vinculación con otros actores educativos y productivos, que no necesariamente comparte con otras disciplinas, como las áreas sociales.

La Universidad de Buenos Aires (UBA)

A. Escenario socio-educativo

La UBA se organiza en 13 unidades funcionales^[7] y concentra el ingreso de sus estudiantes en la institución de un Ciclo Básico Común (CBC) por el cual transitan todos sus estudiantes y depende operativa y financieramente del Rectorado. Para el caso de las carreras de ingeniería, una secretaria académica entrevistada en 2022 para este estudio afirma que:

El ingreso es a través de ese ciclo, libremente, pero para poder entrar al segundo año de la carrera que es el primero que se dicta dentro de ingeniería hay que poder aprobar las seis materias del CBC. El estudiante se inscribe al CBC es el primer año de las carreras. No hay ningún ingreso ni curso, el estudiante entra directamente a cursar (...). Hay que aprobar el primer ciclo, pero estando en el CBC ya está en la carrera, entonces no hay ingreso.

Dicta 12 carreras de grado en diversas ramas de la Ingeniería, a saber: Alimentos, Civil, Electricista, Electrónica, Agrimensura, Informática, Petróleo, Industrial, Mecánica, Naval y Mecánica, Química, y Licenciatura en Análisis de Sistemas.

La FIUBA está situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que tiene una superficie de 203 km² y se organiza en 15 comunas desde la sanción de la Ley 1.777 en 2005. Para 2021, la Ciudad de Buenos Aires concentra cerca de 3 millones de habitantes según datos del centro de estadísticas de CABA. Un número que se mantiene relativamente constante desde 2011. De este total, la población asistente a FIUBA es de 15 a 64 años y específicamente aquella franja entre 15–18 años que acude a niveles medios de educación. Este sector de la población es mayoritario en CABA con un porcentaje de 64,5 para 2021. La demanda estudiantil del nivel secundario se concentra más en las áreas norte de la ciudad y menos en las comunas del sur. Es decir, los denominados barrios de Villa Soldati, Lugano, Liniers y Mataderos tienen menor participación en la matrícula de estas carreras, recreando desigualdades socio urbanas pre-existentes.

B. Caracterización de la población estudiantil en FIUBA

La procedencia de los estudiantes es mayoritariamente de CABA^[8] y de los primeros cordones del denominado Conurbano Bonaerense. Según la secretaria de Bienestar Estudiantil tiene «un porcentaje muy bajo del interior del país y de países limítrofes». De este total la relación entre mujeres y varones es de 80 % varones y 20 % mujeres en términos generales. La cifra no es uniforme y de las carreras específicas, pero corresponde con el promedio general país para las ingenierías. Esta relación cambia dependiendo las carreras. En particular, durante los últimos años se destaca un aumento progresivo de la participación de las mujeres en las carreras de Ingeniería Química e Ingeniería Informática de la Facultad de Ingeniería

Sexo	Grupo de edad (años)				Razón de dependencia potencial		
	Total	0 – 14	15 – 64	65 y más	Total	Niñas/os	Población adulta mayor
Total	100,0	19,0	64,5	16,6	55,1	29,4	25,7
Varón	100,0	21,1	65,9	13,1	51,9	32,0	19,8
Mujer	100,0	17,1	63,3	19,7	58,1	27,0	31,1

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA). EAH 2021.

CUADRO 2

Distribución porcentual de la población por grandes grupos de edad y razón de dependencia potencial total, de niñas/os y población adulta mayor según sexo. Ciudad de Buenos Aires. Año 2021

En la carrera de Ingeniería Química la matrícula femenina creció progresivamente entre 2016 y 2020. Pasó de tener 303 estudiantes mujeres en 2016 (209 correspondientes a ingresantes de CBC y 94 a la trayectoria por la Facultad) a contar con 390 estudiantes mujeres en 2020 (263 correspondientes al CBC y 127 a la Facultad). La carrera de Ingeniería Informática tenía 169 estudiantes mujeres (132 de CBC y 37 de la Facultad) y 1005 varones en 2016. En 2020 esta relación pasó a ser de 1872 varones (1471 del CBC y 401 de Facultad) y de 399 mujeres, aumentando de 2016 a 2020 casi al doble. Una tercera evolución que se destaca es la evolución de la carrera de Ingeniería en Petróleo que pasó de no tener estudiantes mujeres en 2016 a lograr 17 inscriptas para 2020. Mientras que las carreras como Ingeniería Mecánica o Naval tiene históricamente porcentaje mucho más bajo de mujeres.

Carrera	2018		2018 - Varones		2018 - Mujeres		2019		2019 - Varones		2019 - Mujeres		2020		2020 - Varones		2020 - Mujeres	
	CBC	Fac.	CBC	Fac.	CBC	Fac.	CBC	Fac.	CBC	Fac.	CBC	Fac.	CBC	Fac.	CBC	Fac.	CBC	Fac.
Agrimensura	0%	0%	-	-	-	-	0%	0%	-	-	-	-	0%	0%	-	-	-	-
Ingeniería Civil	100%	100%	71%	74%	29%	26%	100%	100%	69%	70%	31%	30%	100%	100%	67%	68%	33%	32%
Ingeniería de Alimentos	100%	100%	67%	56%	33%	42%	0%	100%	-	48%	-	52%	0%	100%	-	44%	-	56%
Ingeniería Electricista	100%	100%	90%	89%	10%	11%	100%	100%	95%	87%	5%	13%	100%	100%	97%	91%	3%	9%
Ingeniería Electrónica	100%	100%	87%	83%	13%	19%	100%	100%	86%	83%	14%	17%	100%	100%	84%	78%	16%	22%
Ingeniería en Agrimensura	100%	100%	71%	63%	29%	37%	100%	100%	68%	52%	32%	48%	100%	100%	70%	71%	30%	29%
Ingeniería en Informática	100%	100%	85%	81%	15%	19%	100%	100%	85%	83%	15%	17%	100%	100%	82%	83%	18%	17%
Ingeniería en Petróleo	100%	100%	69%	86%	31%	14%	100%	100%	66%	73%	34%	27%	100%	100%	64%	69%	36%	31%
Ingeniería Industrial	100%	100%	71%	71%	29%	29%	100%	100%	68%	71%	32%	29%	100%	100%	65%	67%	35%	33%
Ingeniería Mecánica	100%	100%	91%	89%	9%	11%	100%	100%	90%	82%	10%	18%	100%	100%	91%	84%	9%	16%
Ingeniería Naval y Mecánica	100%	100%	82%	65%	18%	35%	100%	100%	79%	92%	21%	8%	100%	100%	79%	75%	21%	25%
Ingeniería Química	100%	100%	50%	52%	50%	48%	100%	100%	42%	44%	58%	56%	100%	100%	43%	40%	57%	60%
Licenciatura en Análisis de Sistemas	100%	100%	84%	79%	16%	21%	100%	100%	83%	84%	17%	16%	100%	100%	79%	74%	21%	26%
Tec. Universitaria en Construcciones Navales	0%	0%	-	-	-	-	0%	0%	-	-	-	-	0%	0%	-	-	-	-
Total Facultad de Ingeniería	100%	100%	78%	74%	22%	26%	100%	100%	77%	74%	23%	26%	100%	100%	75%	72%	25%	28%

CUADRO 3

Valores porcentuales por sexo y carrera FIUBA, 2018-2020

Fuente: Elaboración propia en base a datos de UBA

La distribución de estudiantes según procedencia del nivel secundario o medio revela una presencia mayoritaria de escuelas privadas, pero de orientación confesional. Seguidas de escuelas de gestión pública. En palabras de la Secretaria de Bienestar Estudiantil, consultada en marzo de 2022:

De los públicos: Bachilleres. De los colegios técnicos: que coincide con la crisis de la escuela técnica, hay muy pocos ingresantes de escuelas técnicas (...). Se registran pocos ingresantes de escuelas propias de la UBA: el Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA), la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini y el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE) entre otros.

En este marco, y según la mirada de la Secretaria Académica de FIUBA, consultada en abril de 2022, algunos profesores de la Facultad se «quejan» por la falta de saberes previos al CBC:

Se refieren a conocimientos básicos en el área de matemática: Cuestiones como funciones, propulsiones hasta trabajo con números fraccionarios que no son contenidos del CBC, son contenidos de la escuela secundaria anche primario según a donde queramos ir con algunos temas” (...). Problemas de lectocomprensión, también son previos al CBC. Problemas de geometría, ausencia de saberes geométricos, trigonométricos, que en principio son contenidos de la escuela secundaria o eran algunos pueden haber ido cambiando pero que históricamente fue de la escuela secundaria.

C. Políticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias

El área de «Inclusión, Género, Bienestar y Articulación Social» de FIUBA se ocupa de acompañar a los estudiantes ya inscriptos. Mientras que el CBC se ocupa de la articulación con el nivel secundario. Aunque el Programa Nexos representa una excepción, dado que allí intervinieron las ingenierías. Allí, hubo contacto directo con las escuelas secundarias desde la universidad. Entonces, ante la pregunta por cómo acompaña la UBA a sus estudiantes se plantea una respuesta doble. Una secretaria académica lo representa de esta manera:

Por un lado, el vínculo más fluido o natural que el Rectorado propone para la escuela secundaria es el CBC. El estudiante llega y va a hacer las materias del CBC. Y entonces muchos de estos programas de articulación entre escuela media y universidad pasaron por la gestión del CBC donde hay un departamento de orientación vocacional con desarrollo presencial y virtual (hace mucho), charlas, actividades y suelen convocar gente de la Facultad (...). La Facultad de Ingeniería tiene por otra parte un servicio de orientación vocacional y educativa que hace poco porque en realidad el gran trabajo con secundarios le toca al CBC. La FIUBA tiene información sobre actividades por un día en la práctica que es un juego de simulación (la actividad más sistemática con los chicos del secundario) y hace orientación para estudiantes de facultad.

A nivel de la Facultad, la estrategia dominante para acompañar a los estudiantes hacia la graduación es el programa de tutores pares. En este esquema tienen mayor participación los estudiantes avanzados y graduados recientes que aquellos/as que están graduados/as en términos históricos. La secretaria de Bienestar Estudiantil se refiere a este punto:

(...) Es un cargo que ha sido históricamente remunerado, no es voluntariado. Se paga. Hay convocatorias, hay selección y es capacitación. Son graduados recientes. Porque es tutoría de pares. Son graduados jóvenes y en general empiezan estudiantes y siguen unos años más como graduados (...). El promedio de años en cualquier carrera para graduarse es 8 años. Los civiles tardan mucho menos, los navales un poco más.

El sistema de tutorías al ser pago, depende de las partidas presupuestarias de FIUBA para cada año calendario. En diciembre 2019 deciden aumentar honorarios para tutores y comenzó un plan de acompañamiento específico para quienes estaban o están en el tramo final de las carreras (que debían dos o tres materias).

Un recurso secundario para acompañamiento propias denominadas «Sarmiento» que convoca Rectorado. A éstas se agregan las becas comedor y las becas FIUBA que administra la Facultad. La secretaria de Bienestar Estudiantil afirma que: «la secretaria hace un seguimiento de becarios, tienen asistencia periódica y hay informe de los tutores. Estos informes tienen una periodicidad semestral».

En particular, los becarios FIUBA representan una población mucho más vulnerable. Según la secretaria de Bienestar Estudiantil:

llama la atención en las entrevistas (...) es que encontramos que muchos tienen trabajos muy precarizados: albañiles, servicio doméstico en el caso de las mujeres. A cambio de una contraprestación pueden recibir una beca. Pero pasó que no se les deban tareas significativas y 20hs de prestación es un montón entonces se acordó si querían participar de un laboratorio o recibir

el acompañamiento de tutorías (...). Aparece también casos de chicos extranjeros que vivían situaciones de vivir en barrios vulnerables (...). Y por ahí hay que trabajar mucho con ellos para modificar algo de la representación de la subjetividad.

Otro espacio alternativo es la vinculación tecnológica. La FIUBA despliega convenios de pasantías que se canalizan a través de la Secretaría de Inclusión y Bienestar Estudiantil para que los estudiantes participen de actividades concretas vinculadas a sus carreras. Las experiencias reseñadas muestran cómo acceden y transitan los estudiantes sus carreras. Sin embargo, se analizará a continuación que, a pesar de los esfuerzos, los resultados aún no son totalmente visibles en términos de graduación.

DISCUSIÓN

El análisis de casos revela rasgos compartidos y otros distintivos. Primero se destaca como un elemento común la territorialidad emergente como un factor que incide en la composición de la matrícula. En ambos casos se observa que la matrícula se concentra en el casco urbano y tienen menor participación de áreas distantes a la universidad. Segundo, comparten el tipo de acompañamiento al último año del secundario centrado en el aspecto económico con menor peso de acciones en el ámbito pedagógico. Esta escasa preocupación por el aspecto pedagógico puede incidir en el desgranamiento que toma cuerpo en los datos de graduación de ambas instituciones. Los últimos datos disponibles (2017) permiten ilustrar una tendencia consolidada de escasa graduación en las disciplinas. La UBA, con 67.969 estudiantes inscriptos a ciencias aplicadas, logró solo 4400 graduados. De este total: 374 son de ingenierías y se distribuyen del siguiente modo: 177 egresados de Ingeniería Informática (la cifra más alta la alcanzó en 2009 con 200 graduados), 60 de Ingeniería Electrónica, 75 de Ingeniería Química, 36 de Ingeniería Mecánica, 15 de Agrimensura, 11 de Ingeniería Eléctrica, y 0 de Ingeniería en Petróleo. Por su parte, la UNLP registra para el mismo período un total de 27.072 inscriptos a ciencias aplicadas, de los cuales egresaron 1.390. A Facultad de Ingeniería corresponden un total de 520 que se desagregan así: 155 de Informática, 100 de Industrial, 78 de Ingeniería Civil, 40 de Química, 37 de Electromecánica, 30 de Mecánica, 26 de Agrimensura, 5 de Eléctrica, 11 de Ingeniería en Materiales, 16 en Alimentos, y 22 de Ingeniería Hidráulica. Aunque, el problema del desgranamiento no es únicamente de estas carreras, forma parte de un problema estructural de la universidad argentina que arroja un total de 137.525 egresados de los 2.476.945 que contabiliza el total de inscriptos para 2020 (SPU, 2021). En el caso de las ingenierías, los datos permiten entrever algunos obstáculos particulares. Primero, la dificultad que representa para estudiantes que no vienen de colegios universitarios, la rigidez de los planes de estudios. Los diseños curriculares jerarquizan conocimientos teóricos durante los primeros tres años y se posterga la aplicación de los mismos hacia el final. Al postergar el conocimiento instrumental hacia el final, los grupos más desfavorecidos —sobre todo— no alcanzan a simbolizar la utilidad del esfuerzo invertido. Aunque este modelo no sea entera responsabilidad de las universidades. Antes bien está sujeto a estándares de calidad que imponen tanto el CONFEDI como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Segundo, la ausencia de conocimientos básicos que arrastran de los niveles previos. Estas fallas ya documentadas en otros trabajos previos (Orlando, 2014) revelan la contracara pedagógica de la enseñanza de las matemáticas en colegios no universitarios. Una muestra de ello se observa en la distribución de ingresantes que aprueban el curso de la UNLP según procedencia educativa del nivel anterior. Los estudiantes provenientes de colegios universitarios aprueban con éxito el examen de matemáticas, mientras que los estudiantes de otras instituciones educativas tienden a hacerlo más de o una vez o no logran aprobarlo. No obstante, las estrategias universitarias de acompañamiento pedagógico y/o articuladas con otros niveles —salvo el último año del nivel medio— no aparecen entre los datos relevados.

Las universidades disponen de un espacio de articulación en el Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) creado en la Ley 24.521/95 de Educación Superior. Su diseño habilita la participación de los actores educativos de diferentes niveles jurisdiccionales en una misma mesa de negociación. A diferencia del sistema educativo básico, el sector universitario se expandió cuantitativamente

y tiene un presupuesto mayor que el gasto en educación. Es decir, capacidad de impulsar iniciativas intersectoriales. Según datos del Ministerio de Economía de la Nación (MECON), para 2020, el gasto público para el rubro «Educación y Cultura» es de 16,3 millones de pesos (0,22%). Mientras que la Educación Superior y Universitaria tiene un gasto para el mismo período de 237,317 millones de pesos (3,20%). Por otra parte, existen diferencias en una cantidad de propiedades importantes. En UNLP la matrícula proviene fundamentalmente de escuelas públicas no universitarias. Mientras que, en la UBA, la demanda estudiantil proviene de escuelas privadas, y dentro de este grupo específicamente confesionales. Asimismo, se distinguen las estrategias de respuesta y los recursos físicos destinados a generar políticas de contención. En la UNLP el acompañamiento a las trayectorias se centra en el acceso, pero tiene mayor diversidad en cuanto al bienestar estudiantil, lo que excede la dimensión económica, a saber: oportunidades de vivienda, transporte gratuito, préstamo de bicicletas, tren universitario, comedor y préstamos de tecnologías). Mientras que la UBA centra el peso de sus acciones en la dimensión económica.

CONCLUSIONES

El estudio intentó echar luz sobre las acciones de dos universidades públicas de gran tamaño y tradición, que son representativas del comportamiento del sector universitario, para acompañar las trayectorias estudiantiles en las STEM. El punto de partida reconoce que la apertura del sistema no garantiza una justa distribución de oportunidades. Las políticas de acompañamiento universitario se focalizan en un solo componente de las trayectorias: el acceso. Si bien se registran iniciativas tendientes a garantizar la permanencia y posterior graduación, lo cierto es que los datos revelan que aún la distancia es significativa entre acceso y egreso. Se plantea así un hiato entre el discurso (traducido en políticas, prácticas e iniciativas) favorable a la inclusión en carreras de importancia para el futuro y las posibilidades efectivas de obtener un diploma para ocupar roles en el mercado ocupacional. En relación con esto, un informe de la Cámara de Industria Argentina del Software (CIAS), señala que el mercado laboral

no encuentra graduados para desarrollar su producción a pesar de informar salarios altos para ocuparlos. Actualmente son 15.000 los puestos laborales vacantes. La Argentina tiene un ingeniero cada 6.000 habitantes y el objetivo de la política de incentivos es acortar esta brecha a 4.000 (CIAS; 2021:2)^[9].

Las políticas públicas y universitarias de acompañamiento a las trayectorias parecen no ocuparse de aspectos sustantivos de las trayectorias universitarias y por tanto aún no son suficientes para garantizar su terminalidad. El artículo mostró que si bien las iniciativas universitarias se diversifican no aparece como un elemento regular la comunicación con niveles previos y/o otros actores del territorio. Esto es, ausencia de planificación vertical y horizontal capaz de generar lazos entre las instituciones para modificar las pautas de enseñanza (qué es importante y qué no) y las formas de concebir el saber hacer, fundamentalmente en el área de las matemáticas. Las orientaciones de las políticas de acceso encajan en el modelo de democratización relativa que describe Adriana Chiroleau (2018) al hablar de democratización como ampliación de oportunidades, es decir como una manera de garantizar el acceso a la educación superior sin importar sus resultados. Además, existe otro tipo de democratización que apunta a reducir las desigualdades sociales. Es decir, acceder a un tipo de formación de calidad que garantice el egreso y la significatividad de los aprendizajes, que permitan operar en la disminución de la desigualdad.

El artículo dio cuenta de una variedad de políticas compensatorias de las universidades para atraer estudiantes en las ingenierías y lograr retenerlos, pero estas aún no se traducen en una obtención efectiva de diplomas universitarios para las mayorías. Las políticas universitarias se expandieron progresivamente hacia la esfera social pero los datos no revelan abordajes articulados e intersectoriales de carácter sustantivo, o rediseños curriculares y/o la generación de prácticas docentes que influyan en estas metas. Finalmente, se planteó que el despliegue de las iniciativas depende de los recursos institucionales que pone en juego cada

universidad, independientemente de los incentivos que ofrece la política pública. El proceso de toma de decisiones reside en cada facultad y es allí donde se puede concertar el grado de profundidad que pueden asumir los cambios en relación a la democratización social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balán, J. (2020). Expanding access and improving equity in higher education: the national systems perspective. En Simón Schwartzman (ed.). *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century* (pp. 59–75). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Brunner, J. y Labraña, J. (2020). The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalization. En Simón Schwartzman (ed.). *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century* (pp. 31–41). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3
- Brunner, J., Labraña, J. y Rodríguez-Ponce, F. (2021). Varieties of academic capitalism: A conceptual framework of analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January – July), 35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições* 20(2), 141–166. Recuperado el 4 de octubre de 2022 de: <https://doi.org/10.1590/S0103-7307200900200010>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003–2015). *Educação em Revista*, 34, 1–26.
- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2017). Democratisation or credetialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education* 1 (59), 1–22. Recuperado el 4 de octubre de 2022 de: <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- García de Fanelli, A.M. (2005). *Universidad e incentivos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García de Fanelli, A.M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9–38.
- García de Fanelli, A.M. y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana. Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad* [(2021), vol. 33, núm. 1, 85–114.
- García de Fanelli, A.M. y Claverie, J. (2013). Políticas públicas para la mejora de las carreras de ingeniería: Estudio de caso del PROMEI en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5 (6), 72–96.
- Lemaitre, J.M. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 70–79.
- Orlando, M. (2014). Razonamiento, resolución de problemas matemáticos y rendimiento académico. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés: Buenos Aires.
- Trotta, L. (2019). La privatización de la Universidad en América Latina y el Caribe. En Atairo, A. y Saforcada, F. (coords.). *Tendencias de privatización en la universidad latinoamericana* (pp.109–122). CONADU: Buenos Aires.

NOTAS

[1] STEM es un acrónimo en inglés que hace referencia a Science, Technology, Engineering and Mathematics (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), y que supone su integración interdisciplinaria con miras a abordar transformaciones sociales y tecnológicas.

[2] Información ampliatoria disponible en: Mujeres en ciencias duras: un desafío de muchos años | Argentina.gov.ar

- [3] Elaborado en base a presupuestoabierto.gob.ar y al Proyecto de Ley de Presupuesto 2021.
- [4] Sistema de Consulta de Datos Educativos Nacionales (educacion.gob.ar)
- [5] Datos provistos por la Facultad de Ingeniería de la UNLP para 2019.
- [6] Escuela Nacional de Educación Técnica.
- [7] Información online en: Universidad de Buenos Aires (uba.ar)
- [8] La FIUBA tiene tres sedes institucionales donde dicta carreras de grado y postgrado, a saber: Sede Paseo Colón que concentra la mayoría de los estudiantes y oferta la totalidad de carreras. Esta es la sede tradicional donde surge la Facultad. La sede Ciudad Universitaria, ubicada en el norte de CABA, en Comuna 13 donde se dicta Ingeniería Química y Alimentos. Esta sede responde a un proceso de expansión institucional, en el Pabellón de Industrias. Finalmente, la sede Las Heras en el barrio de Recoleta, Comuna 2 de CABA, donde se dicta Ingeniería Civil, Industrial y Agrimensura. Una sede concedida entre 1909 y 1910 para albergar a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Su construcción, de estilo gótico, llevó más de 20 años y en 1948 fue cedida a la Facultad de Ingeniería de la UBA.
- [9] Información online en: Home – Cessi

¿Cómo se nombra la actividad que realizan los/as docentes? Notas para su discusión en el contexto argentino

*What is the name given to the activity carried out by teachers?
Notes for discussion in the Argentine context*

Guerrero, Julia

 **Julia Guerrero** Sobre la autora
juliaguerrero@gmail.com
Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0059, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Febrero 2023
Aprobación: 24 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719006/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0059>

Resumen: En Argentina, la docencia ha sido el punto de llegada de una multiplicidad de imágenes. Así, se constituye en un campo de disputa entre fuerzas que han buscado fijarla a determinados sentidos. Bajo esta perspectiva, el presente ensayo se propone recuperar la discusión teórico-política en la que se insertan las distintas categorías que se han empleado históricamente para denominar al ejercicio docente en el contexto argentino: vocación, profesión, trabajo y oficio.

Palabras clave: vocación docente, profesión docente, trabajo docente, oficio docente.

Abstract: *In Argentina, teaching has been the point of arrival of multiple images. Thus, it has become a reason for dispute between forces that have sought to fix it to certain meanings. From this perspective, this essay aims at recovering the theoretical-political discussion in which the different categories that have been historically used to refer to teaching in the Argentine context are inserted: vocation, profession, work, and trade.*

Keywords: *teaching vocation, teaching profession, teaching job, teaching trade.*

PRESENTACIÓN

La presente exposición se concibe como el desarrollo, inevitablemente general y abierto, de una pregunta: ¿cómo se alude a la actividad que realizan los/as docentes en Argentina?

De acuerdo con López (2008), los conceptos son la matriz a través de la cual extraemos de la realidad, que es múltiple y ambigua, una serie de trazos que permiten capturarla y hacerla funcionar en un mundo cultural determinado. En otras palabras, un concepto es un recorte que estabiliza la realidad, tornándola comprensible y gobernable.

Sin embargo, siguiendo los planteos de López (2008), se comprende que lo que escapa al concepto es una realidad mucho más caótica y ambigua, un verdadero campo de fuerzas. Como se intentará explicitar a lo

NOTAS DE AUTOR

Sobre la Julia Guerrero es Licenciada en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía autora Blanca, Argentina

largo del escrito, esta perspectiva resulta sumamente enriquecedora a la hora de analizar cómo se ha definido la actividad docente.

¿CÓMO SE NOMBRA LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN LOS/AS DOCENTES? HACIA SU COMPRENSIÓN COMO CAMPO DE DISPUTA DE SENTIDOS

De acuerdo con Vassiliades (2011), quien se embarque en la tarea de comprender la actividad que realizan los/as docentes asociándolo a un sentido único se enfrentará a una empresa un tanto imposible de realizar. En Argentina, la docencia ha sido el lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones en pugna.

La revisión de bibliografía especializada permite advertir que el cruce entre las transformaciones socioculturales, las políticas educativas y la agencia de los/as actores educativos ha producido figuras complejas, incluso paradójicas, para definir la tarea que realizan los/as docentes (Villa, 2019). En esta línea, se considera interesante dar cuenta del alcance que poseen las distintas categorías con las que se refiere a la docencia, así como la discusión teórica, política e ideológica en la que se insertan. Esta labor resulta pertinente en la medida que se reconoce que las palabras no son ingenuas (González et. al., 2007), sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo.

¿Vocación, profesión, trabajo u oficio? La complejidad de la cuestión obliga a mantener el debate entre lo que se gana y se pierde en esta pugna ideológica. Probablemente, la mejor opción sea intentar rescatar lo valioso mientras se conserva la discusión abierta.

NOMBRAR PARA DEFINIR: ¿VOCACIÓN, PROFESIÓN, TRABAJO U OFICIO?

Desde la perspectiva que asume el presente análisis, se comprende que la actividad que realizan los/as docentes no puede situarse por fuera de sus condiciones históricas, políticas, sociales y culturales. En este escrito, más que una posición interesada en prescribir cómo debería ser, se busca recuperar elementos situacionales que permitan iluminar las distintas dinámicas que configuraron los modos en los que se ha definido el quehacer de los/as docentes.

Se suele señalar que, en Argentina, la apuesta vocacional se halla en los orígenes de la docencia. Sin embargo, resulta necesario profundizar sobre este enunciado dada su inevitable generalidad. La reconstrucción histórica de la formación docente permite afirmar que, si bien siempre hubo personas dedicadas a la tarea de enseñar, el origen de su programación formal se encontró unido a la necesidad de consolidación de las naciones modernas (Alliaud, 2007). En efecto, bajo la conducción de las élites agrarias y urbanas, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de homogeneidad necesarias para la integración de los/as ciudadanos/as. El desarrollo de la educación básica a través de la organización escolar constituyó el vehículo predilecto para la consecución de tal fin. La conformación de este espacio social, público y extendido requirió de la preparación de una enorme cantidad de agentes especializados (Birgin, 1999).

En este contexto, la vocación tuvo un lugar central en la difusión de las premisas estatales en torno a la docencia (Alliaud, 2007; Birgin, 1999). Se demandaba a los/as docentes, además del cumplimiento de los deberes del funcionario, una moralidad íntegra y una vocación innata. Ser maestro/a respondía a un llamado interior que perseguía el cumplimiento de una elevada misión.

La explicación más aceptada sobre la impronta vocacional indica que la escuela tomó para su organización la matriz eclesial (Tenti Fanfani, 2007), lo que ha invitado a interpretarla casi exclusivamente rememorando sentidos religiosos y priorizando el carácter sacrificial de la tarea. Esta óptica relacionaría a la actividad que realizan los/as docentes con motivaciones desinteresadas de la retribución material y poco reflexivas. Frente a ello, Abramowski (2015) propone pensar la vocación desde sus aristas afectivas, de forma tal que contribuya a ampliar el panorama.

A partir del análisis de fuentes pedagógicas oficiales de la época, la autora sostiene como hipótesis que, al momento de organizar la formación especializada de docentes de educación básica, se necesitó producir un discurso político de adherencia. Su apelación habría estado destinada a producir identidad colectiva y movilizar a los/as actores alrededor de un proyecto político–pedagógico común. Ciertamente, en esta operación se tomaron prestados elementos de la tradición eclesíastica y se apeló a narrativas sobre cualidades innatas. Frente a ello, Abramowski (2015) se pregunta: ¿Acaso en el siglo XIX y principios del siglo XX había otro modo de nombrar al mundo afectivo que no fuera como perteneciente a la esfera de lo natural? Desde su perspectiva, la noción de vocación docente sería más bien el resultado peculiar de traducciones realizadas a partir de múltiples flujos de significados, algunos propios del lenguaje religioso y otros más terrenales, como el entusiasmo y el gusto.

Los cambios acontecidos en la sociedad y las condiciones de precarización de trabajo de los/as docentes han terminado por poner en crisis los viejos sentidos de la vocación. Sin embargo, este componente se niega a desaparecer. La persistencia de la discusión demuestra que se trata de una dimensión derivada de los rasgos específicos de la actividad educativa en tanto trabajo sobre los otros (Dubet, 2006): a pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo vincular y emotivo (Tenti Fanfani, 2021). Estas características asociadas a la vocación parecen ser las más ricas, en tanto traen a escena la importancia del compromiso subjetivo para desempeñar la tarea.

Los movimientos ideológicos que posteriormente cuestionaron las aristas originarias de la imagen vocacional reivindicaron la idea de un docente profesional (Tenti Fanfani, 2007). Instalada en las premisas de las políticas educativas, en el discurso pedagógico, así como en las expresiones de los/as propios/as actores, la profesionalización parecería presentarse como la respuesta predilecta a todas las problemáticas docentes. Empero, la retórica de la profesionalidad tampoco se encuentra exenta de ambigüedades.

Existe un acuerdo en señalar que las políticas públicas emprendidas a través de la reforma educativa de los años noventa fueron las principales encargadas de extender el modelo profesional en Argentina. De acuerdo con Vezub (2005), la idea de que es necesario dotar de profesionalismo a la tarea docente se funda en tres pilares básicos: el conocimiento científico de la enseñanza, la necesidad de constante perfeccionamiento y la responsabilidad por los resultados. Sin embargo, la cuestión del control sobre el desarrollo de la labor es identificado como el lado más conflictivo en la definición de la profesionalización, ya que es aquí donde se enfrentan distintas posiciones y colectivos (Contreras, 2011; Tenti Fanfani, 2007).

En efecto, todo parece indicar que las políticas de profesionalización docente que se ensayaron durante los '90 se inspiraron en la racionalidad técnico instrumental (Tenti Fanfani, 2007), en detrimento de sus capacidades intelectuales y de la construcción de un sentido en torno a la tarea de enseñar (Vezub, 2005). Paradójicamente, Contreras (2011) señala que el reclamo del estatus de profesional ha sido uno de los mecanismos utilizados por el colectivo para resistir a la racionalización de su actividad y a la pérdida de reconocimiento. De hecho, los movimientos profesionalizantes en Argentina constituyeron una operación discursiva estatal que intentó seducir y cooptar a los/as docentes al proponerles mayores dosis de autonomía. No obstante, en la práctica, se desplegaron un conjunto de estrategias restrictivas que significaron una profundización de la tecnificación y de los controles externos sobre su trabajo (Tenti Fanfani, 2007).

Estas contradicciones explican la oposición generalizada de los sindicatos a las iniciativas de profesionalización, así como de algunos teóricos ante el marco que provee dicha categoría conceptual (Contreras, 2011; Martínez Bonafé, 1998). En su lugar, los procesos de sindicalización desarrollados hacia la segunda mitad del siglo XX reivindicaron la figura del trabajo docente, movilizand así elementos alternativos a los impulsados por el discurso oficial (Vassiliades, 2011).

Las investigaciones que han abordado el trabajo docente como categoría de análisis han contribuido a develar y profundizar en las complejidades que atraviesan la tarea. Al respecto, se observa que el desarrollo del marxismo crítico influyó en la re–orientación de los estudios del trabajo desde la clase obrera industrial a ambientes diversos como las instituciones educativas y sus agentes (Martínez, 2001).

Una de las principales tesis del trabajo docente se relaciona con su consideración como proceso de producción sometido a mecanismos de regulación propios del modelo político-económico imperante (Martínez Bonafé, 1998). En este sentido, cabe señalar que la reivindicación como trabajadores asalariados que han impulsado los movimientos de sindicalización docente les han permitido resistir en gran medida a la subordinación de su actividad a la lógica del capital. Sin embargo, fue necesario que los/as docentes no quedaran como individuos aislados/as. Fue menester que la labor que realizan fuera reconocida como una instancia de producción colectiva, permitiendo su acceso al espacio público y convirtiéndose así en sujetos de derecho (Castel, 2015). Para ello, se valieron de herramientas propias de la clase trabajadora, como las asambleas o los paros, con el fin de luchar por el control de la tarea y reclamar protecciones (González et. al., 2007).

Cabe señalar que el tema de la docencia como categoría ocupacional se inserta en discusiones antropológicas y sociológicas más amplias. De acuerdo con Méda (2007), el concepto de trabajo es producto de la yuxtaposición de tres capas de significación, entre ellas, su interpretación como factor de producción y como esencia del hombre. Las contradicciones entre estas dos acepciones son múltiples. Uno de los principales problemas, según la autora, reside en el hecho de que la primera de ellas es fundadora de la idea moderna de trabajo. En consecuencia, un posible riesgo que se corre a la hora de definir la labor docente desde los marcos que provee la categoría en cuestión es el de olvidar la naturaleza diversificada de su finalidad. En otras palabras, de reducir cada acción al esquema de la producción (Méda, 2007).

En este sentido, un conjunto de autores ha preferido optar por la noción de oficio para referir al quehacer docente. Alliaud (2017) enfatiza en la conveniencia de esta noción destacando que resulta más adecuada para dar cuenta de las características de la actividad de los/as docentes en la medida que se emparenta con el saber hacer algo en particular. Algunos de los escritos que abonan esta perspectiva enfatizan en la transmisión cultural como aquello que le otorga sus rasgos más distintivos (Dussel, 2006).

La reivindicación de la categoría de oficio podría bien interpretarse como una respuesta ante los planteos deterministas sobre la estructuración de la actividad de los/as docentes. Desde esta perspectiva, son las cualidades artesanales de la enseñanza las que permiten disponer de un criterio para poner en juego, de manera pertinente e ingeniosa, los saberes y recursos adecuados a las situaciones que se producen en la complejidad de los ambientes de clase (Alliaud y Antelo, 2009). Por ello, de acuerdo con Vezub (2005) y Alliaud (2017), la utilización de la categoría se presenta como un camino fructífero en tanto permite recuperar la dimensión experiencial de la tarea, sus aspectos creativos e inéditos.

Cabe señalar que el desfase entre los recursos que pueden movilizar y los desafíos socioculturales contemporáneos convierten al oficio docente en una actividad que cada vez compromete y expone más al individuo en tanto que individuo (Tenti Fanfani, 2021; Villa, 2019). Al respecto, al igual que sucede con el componente vocacional, se reconoce que la inmersión personal puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situaciones de malestar, en especial cuando no se cuentan con las políticas de formación y las condiciones de trabajo idóneas.

IDEAS FINALES

Tal como señala Contreras (2011), nombrar así, sin más, es un recurso para no definir. Remitir a una expresión, en vez de a sus diversos significados para distintas posiciones ideológicas, es una forma de obturar la discusión. Por el contrario, el presente escrito se propuso exponer, de forma general y abierta, la pugna teórica y política que se libra a la hora de nombrar la actividad que llevan a cabo los/as docentes.

En definitiva, el análisis realizado permite afirmar la existencia de una serie de factores de diversa índole que interpelan la tarea de los/as docentes. Es en este sentido que se considera que el quehacer docente bien podría compararse con la imagen de un caleidoscopio, cuyas figuras componen la totalidad de un

panorama polifacético. En este marco, las distintas categorías desde las cuales se intenta definir este conjunto de dimensiones yuxtapuestas posibilitarían recortar órdenes disímiles, aunque conexos.

En virtud de esta metáfora, se comprende que fijar la actividad de los/as docentes a un único concepto, tal como señala López (2008), implicaría reducir la ambigüedad constitutiva de lo real. La riqueza que contiene la imposibilidad de determinaciones últimas se encuentra en que las diversas categorías con las que se denomina al ejercicio docente resultan contradictorias y complementarias, por lo que permiten aludir no a una realidad estática, sino a los distintos nudos problemáticos que la conforman.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Macón, C. y Solana, M. (Eds.). *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (pp. 95–122). Buenos Aires: Recursos Editoriales.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dubet, F. (2006). *El Declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani, E. (Comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.143–173). Buenos Aires: Siglo XXI.
- López, M. (2008). Infância e colonialidade. En Vasconcellos, T. (Org.), *Reflexões sobre Infância e cultura* (pp.73–91). Niterói: EdUFF.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Red Estrado. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11816/1/abriendo.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de Trabajo*, 3(4), 17–32.
- González, H., Pantolini, V. y Suárez, M. (2007). ¿Cómo se nombra el trabajo que hacemos? *La educación en nuestras manos*, 78.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação Sociedade Campinas*, 28(99), 335–353. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313705003.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2021). Reflexiones sobre la construcción del oficio docente. En Vaillant, D. y Vélaz de Medrano, C. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.39–48). Fundación Santillana.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IIICE*, (30), 73–88. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/riice.n30.148>
- Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), 4–9. Recuperado de https://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=192
- Villa, A. I. (2019). Maestros/as y profesores/as CEOS. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad. En Saforcada, F. y Feldfeber, M. (Comps.). *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp.95–112). FFyL–UBA.

Entornos Virtuales de Aprendizaje y Desarrollo en el Instituto de Educación Superior 9-029

Virtual Learning environment and development at Institute of Higher Education 9-029

Bustos, Adriana Valeria; Merciel, José Francisco; Gallardo, Guillermo

 **Adriana Valeria Bustos** Sobre la autora
avaleriabustos@gmail.com
Instituto de Educación Superior 9-029 (Mendoza),
Argentina

 **José Francisco Merciel** Sobre el autor
josemerciel@hotmail.com
Instituto de Educación Superior 9-029 (Mendoza),
Argentina

 **Guillermo Gallardo** Sobre el autor
gallardo.guillermo@gmail.com
Instituto de Educación Superior 9-029 (Mendoza),
Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0060, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Febrero 2023
Aprobación: 31 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719007/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0060>

Resumen: En la época contemporánea, se manifiestan una gran gama de transformaciones sociales y culturales que constituyen un nuevo escenario —complejo— para la educación. Por lo tanto, se considera que la educación enfrenta el desafío de incluir a todos los niños/as, jóvenes y adultos/as, de garantizar puntos de partida y de llegada, desde un enfoque de protección y promoción de derechos.

Asimismo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), impactan en las maneras de conocer, relacionarse, comunicar/se y producir conocimiento. En síntesis, con ello, y desde un enfoque relacional con la tecnología, podemos expresar que existe una simbiosis —personas/tecnologías— ya que las personas se modifican con la tecnología y ellas modifican a la tecnología también. Asimismo, Burbules y Callister (2006) manifiestan que «existe una ambivalencia y mutua influencia entre persona y tecnología», es decir, hay una línea difusa entre lo humano y lo tecnológico ya que «somos tecnología».

En el presente trabajo se muestran las prácticas realizadas por el Instituto de Educación Superior 9-029 para fomentar la inclusión de las TIC en el ámbito educativo, desde una postura relacional con la tecnología, a partir del análisis realizado mediante las matrices FODA y Matriz TIC de Lugo y Kelly.

Palabras clave: tecnología, educación, desarrollo, innovación.

Abstract: *In contemporary times, there is a wide range of social and cultural transformations that constitute a new —complex— scenario for education. Thus, education is considered to face the challenge of including children, youth and adults and of guaranteeing starting and ending points from a perspective of protection of rights.*

In contemporary times, there is a wide range of social and cultural transformations that constitute a new —complex— scenario for education. Thus, education is considered to face the challenge of including children, youth and adults and of guaranteeing starting and ending points from a perspective of protection of rights.

Likewise, Information and Communication Technologies (ICT) have an impact on the ways of knowing, relating, communicating and producing knowledge. In short, with this, and from a relational approach to technology, we can express that there is a symbiosis —people/technologies— since people are modified by technology and they modify technology as well. Likewise, Burbules and

Callister (2000) state that «there is an ambivalence and mutual influence between people and technology», that is, there is a blurred line between the human and the technological since «we are technology».

This paper shows the practices carried out by the Institute of Higher Education 9–029 to promote the inclusion of ICT in the educational field, from a relational position with technology, based on the analysis carried out through the SWOT Matrix and ICT Matrix of Lugo and Kelly.

Keywords: *technology, education, development, innovation.*

CONTEXTUALIZACIÓN

I. Descripción general del escenario

Luján de Cuyo es un departamento de la provincia de Mendoza, Argentina, que forma parte del llamado Gran Mendoza. De acuerdo a datos de la Dirección General de Escuelas de la Provincia el departamento cuenta con:

NOTAS DE AUTOR

Sobre la autora Adriana Valeria Bustos es licenciada en Gestión Institucional y Curricular. Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Gestión del Desarrollo Local. Organización Internacional del Trabajo Programa Delnet. Certificación de Actualización Académica en Gestión Educativa: IES 9–029. Instituto de Educación Superior 9–029: Jefa de Formación Inicial. Asesora Pedagógica – Dirección de EPJA–DGE Mendoza.

Sobre el autor José Francisco Merciel es Profesor de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional. Instituto de Educación Superior 9–023. Especialista Docente de Nivel Superior con Certificación Pedagógica en Docencia. Instituto Maipú de Educación Superior. IMEI. Diseñador Gráfico y Publicitario. Instituto Juan Gutenberg. Certificación de Actualización Académica en Gestión Educativa. Instituto de Educación Superior 9–029. Vicerrector Instituto de Educación Superior 9–029. Jefe de Despacho. Coordinación General de Educación Superior. Dirección General de Escuelas. Mendoza.

Sobre el autor Guillermo Gallardo es licenciado en Administración Pública y Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Docencia del Nivel Superior. Universidad Juan Agustín Maza. Titular Efectivo Metodología de la Investigación I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Asociado Efectivo Seminario de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Jefe de Investigación Instituto de Educación Superior 9–029. Docente de grado y posgrado en Metodología de la Investigación.

Escuelas Primarias	55
Escuelas Secundario Orientado	22
Escuelas Secundarias Técnicas	4
Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos	27
Centros Educativos de Nivel Secundario (para jóvenes y adultos)	18
Escuelas Especiales	2
Institutos de Educación Superior	2

TABLA 1
Instituciones Educativas Luján de Cuyo
https://bases.mendoza.edu.ar/intranet2/portal_con_esc2.asp

II. Caracterización educativa del contexto seleccionado

En la provincia de Mendoza existe una variada oferta educativa en 27 Institutos Educativos de Nivel Superior de Gestión Estatal y más de 80 de Gestión Privada. 9 Institutos de Educación Superior de Gestión Estatal y 31 de Gestión Privada están ubicados en el Gran Mendoza.

III. Políticas digitales provinciales

Como respuesta a la pandemia por COVID-19 se desarrolló el Programa Escuela Digital Mendoza (EDM), con el objetivo de brindar una herramienta que facilite el trabajo de docentes y estudiantes a partir de la escolaridad no presencial y en el marco de la pandemia. En este sentido la Dirección General de Escuelas (DGE) puso a disposición aulas virtuales a través de la plataforma Escuela Digital Mendoza, inicialmente para las escuelas que no contaban con ninguna plataforma.

IV. Caracterización institucional

El Instituto de Educación Superior 9-029 se encuentra ubicado en Luján de Cuyo que forma parte del Gran Mendoza. Desarrolla sus actividades académicas en el turno vespertino. Comparte edificio con tres escuelas: 4-038 «Arturo Jaureche», 4-151 «Dr. Benito Marinetti» y 1-012 «Cmte. Saturnino Torres».

La oferta educativa incluye carreras de formación docente y técnica, y además ofrece postitulaciones docentes: Profesorado de Educación Primaria; Profesorado de Educación Secundaria en Geografía; Profesorado de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional; Tecnicatura Superior en

Turismo y Hotelería; Tecnicatura Superior en Enología e Industria de los Alimentos, Tecnicatura Superior en Gestión de Recursos Humanos; Tecnicatura Superior en Higiene y Seguridad con orientación en calidad y medio ambiente; Actualización Académica de Nivel Superior en Educación Sexual Integral; Actualización Académica de Nivel Superior en Gestión Educativa; Especialización Docente de Nivel Superior en Investigación aplicada a la Gestión Educativa; Actualización Académica en Prevención de Consumos Problemáticos.

En cuanto al perfil de los/as estudiantes ingresantes a las distintas carreras, se puede decir que el IES 9-029 es heterogéneo. Alrededor de un 30 % son jóvenes de entre 18 y 25 años, de los cuales el 80 % no posee experiencia previa en estudios superiores. El resto de los/as ingresantes abarca una franja etaria que va desde los 25 años a los 45 años, de los cuales solo el 30% han continuado en algún momento estudios de Nivel Superior y que por diversas razones han abandonado. Un 5% de estudiantes que han ingresado a carreras de formación técnicas acogiéndose a la Ley 24.521, Art. 7 para mayores de 25 años con el secundario incompleto.

La matrícula total del Instituto supera los 930 estudiantes de los cuales 550 cursan carreras técnicas, 330 estudian profesorado y 50 los postítulos que se ofrece como oferta. A ellos/as se suman quienes están realizando algún trayecto de formación profesional o docente dependiente del área de extensión y capacitación.

Alrededor del 80% de quienes ingresan se autoperceben mujeres y el 20% se autoperceben varones. El 35% tiene hijos o hijas. Solo un 35% tiene un empleo formal en contraturno del horario de cursado del Instituto.

Actualmente, y a partir de la Pandemia por COVID 19 el Instituto ha optado por una modalidad de cursado combinada 70/30 (con 70 % de las horas totales previstas para el encuentro y trabajo presencial y 30 % de la carga horaria total en entornos virtuales de aprendizaje —EVA— desarrollado la plataforma propia institucional Moodle).

ANÁLISIS SITUACIONAL

I. Descripción de los principales núcleos problemáticos encontrados

Para describir los principales núcleos problemáticos que se presentaban en el IES 9-029 en relación con la inclusión de las TIC es necesario tener en cuenta los siguientes puntos, que dieron lugar al posterior desarrollo del Proyecto Estratégico del Instituto, entre ellos:

Brecha Digital: Recuperando a Wolf (1994), respecto al «nivel adquisitivo» existían dificultades en el acceso a internet en cada una de las sedes del Instituto —tanto para educadores/as como estudiantes— debido al aumento de usuarios conectados en simultáneo a la red. Además, algunos/as estudiantes manifestaban no contar con dispositivos digitales.

En relación al «nivel cognitivo» se desarrollaron instancias de capacitación respecto al uso de las TIC aplicadas al ámbito educativo, y estas están comenzado a diseñarse y planificarse en el marco de un Proyecto Estratégico Situacional (PES) para que los/as docentes organicen tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología por parte de los/as estudiantes que posibiliten el desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje.

Visión relacional de la tecnología: Frente a posturas «Tecnofóbicas» y «Tecnofílicas» (Eco, 1965) de algunos/as docentes, el Instituto propone capacitaciones tendientes a desarrollar la dimensión pedagógica del aula virtual en EVA. Más allá de la manera en que el/la docente decida organizar y estructurar el aula virtual, es importante lograr un entorno visualmente atractivo y convocante, en donde los/as estudiantes puedan explorar, conocer y entender la organización del espacio, como así también realizar acciones diversas que promuevan la acción y la reflexión permanente con/a partir de las TIC. Asimismo, ese entorno permite que los contenidos disciplinares se aborden de manera interactiva y accesible.

Aulas virtuales: Si bien se comenzaron a desarrollar aulas en entornos virtuales de aprendizaje, se precisa lograr mayor profundidad en las cuatro dimensiones pedagógicas: informativa, práctica, comunicativa y tutorial/evaluativa

Trabajo autónomo de estudiantes, mediado por TIC y acompañado por docentes: Si bien se desarrolla de manera inicial y muy incipiente el planteo de problemas, proyectos y/o tareas que resulten de interés y con significación para los/as estudiantes, es necesario continuar fortaleciendo acciones en donde ellos/as se relacionen con las tecnologías para construir y obtener respuestas satisfactorias a dichos problemas, de forma que aprendan a expresarse y comunicarse a través de las distintas modalidades y recursos tecnológicos.

II. Análisis de la relevancia de los núcleos problemáticos

A partir del análisis FODA realizado respecto de los aspectos administrativo–organizativo, pedagógico–didáctico y comunitario en relación con la inclusión de las TIC, y de la utilización de la Matriz TIC de Lugo y Kelly (2011) para identificar el estado de situación de la integración de las TIC se propusieron los siguientes objetivos:

I. Objetivo General

Fomentar la inclusión de las TIC en el ámbito educativo, desde una postura relacional con la tecnología, que reconozca la ambivalencia y la mutua influencia entre persona y tecnología.

II. Objetivos Específicos

1. Garantizar la equidad —en disponibilidad y competencia— respecto a la inclusión de las TIC en contraposición al acceso desigual de las tecnologías que condiciona la brecha digital.
2. Desarrollar competencias digitales y capacidades profesionales docentes —desde enfoques pedagógicos y de conocimiento emergentes— dirigidas a la planificación, gestión e innovación con TIC.
3. Profundizar las dimensiones informativas, prácticas, comunicativas y tutoriales/evaluativas en las aulas virtuales para promover un entorno virtual de aprendizaje que favorezca el trabajo autónomo y mediado por TIC del estudiantado.

A partir de estos objetivos se plantearon las siguientes Estrategias de Intervención:

Línea de acción	Actividades
Disminución de la brecha digital: nivel adquisitivo para acceder a las tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> ● Relevamiento y mapeo de estudiantes ● Vinculación y articulación con la Municipalidad de Luján de Cuyo ● Participación en programas y proyectos ante la CGES- INFOD ● Construcción del “Mapa Tecnológico que garantiza la continuidad de la trayectoria estudiantil” ● Triangulación de datos en el marco del “Mapa Tecnológico que garantiza la continuidad de la trayectoria estudiantil” ● Vinculación con el proyecto “Nos conectamos” ● Evaluación de impacto.
Disminución de la brecha digital: nivel cognitivo para incrementar la disponibilidad y competencia hacia las tecnologías de la comunicación y la información.	<ul style="list-style-type: none"> ● Talleres de capacitaciones destinados a docentes. ● Conversatorios destinados a docentes ● Talleres de capacitaciones destinado a estudiantes avanzados/as de todas las carreras que acompañarán en el Nivelatorio 2023. ● Creación del aula virtual del curso “Tutoría en EVA”. ● Encuentros remotos sincrónicos con aspirantes. ● Talleres de capacitación para aspirantes. ● Desarrollo de Tutorías Pares en EVA. ● Creación del aula virtual “Recursos administrativos y pedagógicos con TIC” para los y las docentes de las carreras de Formación Técnica y Docente.
Entornos Virtuales de Aprendizaje para favorecer el trabajo autónomo y mediado por TIC.	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la propuesta didáctica en las aulas virtuales para el Nivelatorio 2023. ● Desarrollo de aulas virtuales desde la modalidad combinada (70% de presencialidad física y 30% de presencialidad virtual) para todas las unidades curriculares de todas las carreras. ● Seguimiento de las aulas virtuales. ● Grilla de auto-evaluación para la propuesta en EVA. ● Disposiciones de Espacios de consulta ● Asesoramiento pedagógico, didáctico, organizacional: ● Construcción de material de apoyo y orientaciones.

TABLA 2
Estrategia de intervención
Elaboración propia

MARCO CONCEPTUAL DE LA ESTRATEGIA Y CONCLUSIÓN

Respecto a la inclusión y el uso de las TIC los Estados y las instituciones educativas deben trabajar colaborativamente para reducir las brechas digitales —en tanto nivel adquisitivo y nivel cognitivo— para garantizar el ejercicio de la ciudadanía digital.

En relación con lo expresado, la brecha digital la podemos entender según la Teoría de desniveles de conocimiento de Tichenor–Donahue y Olien (Wolf, 1994) quienes manifiestan que «toda innovación tecnológica genera desigualdad».

Se trata de redefinir y reencontrar un lugar oportuno para los centros educativos —en particular— y las políticas educativas —en general—, atravesadas por un mundo en permanentes y profundas transformaciones marcadas por el desarrollo de las TIC.

En este sentido, según lo manifestado en el Documento Eje **Educación y TIC** (2019) elaborado por SITEAL, se destaca como prioritaria la consecución de una ciudadanía plena, responsable, comprometida y transformadora, tal como lo establece la Agenda Educación 2030. Asimismo, según se expresa en el

documento, «esta meta implica un trabajo intenso en las políticas digitales para promover una inclusión auténtica de las tecnologías en la gestión institucional, el currículum, las estrategias, el fortalecimiento de los aprendizajes y la evaluación entendida de manera integral y sistemática» (p. 1)

El logro de la permanencia de las personas que estudian en el sistema educativo, como así también el desarrollo de experiencias formativas a lo largo de toda la vida, demanda que se prioricen metas vinculadas con los principios de inclusión, equidad, calidad, sustentabilidad e innovación.

Por otro lado, y considerando la planificación y el diseño de estrategias educativas que integran TIC — desde una perspectiva de promoción y protección de derecho e inclusión—, se precisa de iniciativas que resulten valiosas, actualizadas y relevantes social, cultural y educativamente. Desde este marco de trabajo, se destaca que actualmente se plantean nuevos modelos de conocimiento, nuevos enfoques pedagógico-didácticos y nuevos contenidos de aprendizaje que son necesarios traer a la escena educativa actual.

Las formas emergentes de vinculación con TIC demandan nuevas formas de conocer, aprender y enseñar que se manifiestan como un gran desafío para los/as profesionales docentes. Y en este sentido, es preciso ampliar su formación a nuevos horizontes de desarrollo profesional que implique innovación tecnológica e innovación didáctica.

En relación con la capacitación profesional de los docentes en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Frances Pedró (2016), resalta la relevancia del papel del docente en relación con las metodologías educativas que posibilitan o subyacen a las prácticas y aplicaciones de las innovaciones y dispositivos tecnológicos en el ámbito educativo.

En síntesis, el recorrido que se ha realizado por diversos/as autores/as constituye el marco conceptual de la estrategia planteada respecto al proyecto «IES 9-029 en Entornos Virtuales de Aprendizaje y Desarrollo». Por tanto, se constituye como un proyecto de innovación tecnológica, y, además de innovación educativa que reduce la brecha digital. Innovación tecnológica, ya que se introducen nuevos dispositivos, servicios y aplicaciones tecnológicas; y de innovación educativa, puesto que se manifiesta como una propuesta de resolución a problemas de enseñanza en las TIC realizan una contribución en términos de contenidos, objetivos, recursos didácticos, usos de tiempos y espacios virtuales, formas de comunicación e interacción, reflexión, acción y evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burbules, N. y Callister, T. (2006).** *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Burbules, N. (2007).** Riesgos y promesas de las TIC en la educación ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En UNESCO (ed.). *Las TIC: del aula a la agenda política* (pp. 31-40). IPE-UNESCO/Unicef. Buenos Aires. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182434>
- Eco, H. (1965).** *Apocalípticos e Integrados*. Lumen: Barcelona.
- Jara I. y Hepp P. (2016).** Enseñar Ciencias de la Computación: Creando oportunidades para los jóvenes de América Latina. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309761093_Ensenar_Ciencias_de_la_Computacion_Creando_oportunidades_para_los_jovenes_de_America_Latina
- Lugo, M. T. (Coord.) (2016).** *Entornos Digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245810S.pdf>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., y Loiacono, F. (2020).** Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36. Recuperado de <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Lugo, M.T. y Kelly, V. (2011).** *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las TIC en las instituciones educativas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de http://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/bibliotec/27_la_matriz_tic_herramienta_para_planificar_en_instituciones_educativas.pdf

- Pedro, F. (2016).** Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las competencias docentes? En Lugo, M. T. (Coord.). *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp.245-270). IIPE–UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245810S.pdf>
- Steinberg C. y González D. (2020).** *Banderas para la transformación* (compilado). Incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Srniceck, N. (2018).** *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- UNESCO – SITEAL (2019).** *Educación y TIC*. Recuperado de https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_tic_20190607.pdf
- Wolf, M. (1994).** *Los efectos sociales de la media*. Barcelona: Paidós.

La enseñanza de la Historia Antigua durante la pandemia: reflexiones y desafíos

Teaching ancient history during the pandemic: reflections and challenges

Álvarez, María Silvia

 **María Silvia Álvarez** Sobre la autora
mariasilviaalvarez@gmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
– Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHyACS–
UADER), Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0061, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 Marzo 2023
Aprobación: 20 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719008/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0061>

Resumen: La pandemia de Covid-19 y la suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 nos enfrentó a un desafío sin precedentes: enseñar desde la virtualidad. En nuestro caso, eso significó repensar y reorganizar la enseñanza de la Historia Antigua en un contexto desconocido.

Nuestras cátedras se desarrollan en primer año de las carreras de Historia. En el aula nos encontramos habitualmente con diferentes desafíos didácticos, ahora bien, ¿a cuántos de ellos (y a cuáles) nos enfrentábamos cuando las aulas se trasladaron a nuestros hogares? En este trabajo queremos reflexionar sobre los desafíos de enseñar Historia Antigua en la universidad a partir de nuestra experiencia durante 2020 y 2021.

Palabras clave: Historia Antigua, pandemia, enseñanza, virtualidad.

Abstract: *Covid-19 pandemic and the suspension of face-to-face classes in March 2020 faced us with an unprecedented challenge: teach History from virtuality. In our case, this meant rethinking and reorganizing the teaching of Ancient History in a context unknown.*

Our classes take place in the first year of History courses. In the classroom we usually face different didactic challenges, but how many of them (and which ones) were we faced when the classrooms moved to our homes? In this paper we want to reflect on the challenges of teaching Ancient History at the university from our experience during 2020 and 2021.

Keywords: *Ancient History, pandemic, teaching, virtuality.*

NOTAS DE AUTOR

Sobre la autora María Silvia Álvarez es Magister en Didácticas Específicas. (FHUC, UNL). Profesora de Historia (IES, Paraná). Es Docente Asociada en la cátedra Espacio y Civilización. Mundo Antigo: Sociedades Grecolatinas y Jefe de Trabajo Prácticos en las cátedras Espacio y Civilización. Mundo Antigo: Sociedades Orientales e Historia de las Culturas y Mitologías en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales – Universidad Autónoma de Entre Ríos. Líneas de investigación: enseñanza de la historia antigua / religiones antiguas / género.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 y la suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 nos enfrentó a un desafío sin precedentes: seguir enseñando historia en la universidad, desde la virtualidad. En nuestro caso, eso significó repensar y reorganizar la enseñanza de la Historia Antigua en un contexto desconocido.

Enseñar Historia Antigua es una tarea compleja no solo por la amplitud temporal y geográfica, sino también porque se trabaja con conceptos abstractos y con fuentes diversas, además del necesario enfoque interdisciplinario. La extensión y la complejidad de los contenidos a desarrollar en las clases de Historia nos conducen, como docentes, a preguntarnos: ¿Cómo organizar la enseñanza de un conjunto de contenidos tan amplio, en un solo año? ¿Cómo pensar la tarea con nuestros estudiantes sin caer en un «listado» y «caracterización» de civilizaciones y culturas sin ninguna significatividad, con una diversidad de conceptos complejos, de fuentes en diferentes soportes (a veces, fragmentarias) y un vocabulario específico?

Este trabajo nace en el marco de nuestra tarea en dos cátedras que se centran en las antiguas sociedades orientales y grecolatinas en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Nuestros estudiantes llegan con diversas trayectorias académicas, muchos de ellos recién comienzan a incorporar herramientas de lectura analítica de textos académicos, así como a adquirir otras metodologías de trabajo. Habitualmente nos encontramos con diferentes desafíos didácticos, ahora bien, ¿a cuántos de ellos (y a cuáles) nos enfrentábamos en marzo de 2020? ¿Cómo pensamos este nuevo espacio áulico? ¿Con qué criterios planteamos la priorización de contenidos, con qué herramientas, con qué estrategias? En este artículo queremos reflexionar sobre los desafíos de enseñar Historia Antigua en la universidad a partir de nuestra experiencia virtual durante 2020 y 2021.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA

Los contenidos propios de la Historia Antigua por lo general se imparten en el primer año de las carreras en Historia. El desafío docente es importante: introducir a estudiantes que recién ingresan a una carrera de nivel superior en el conocimiento de las antiguas civilizaciones, plantear su reconstrucción e interpretación, enseñar los procesos que se dieron lugar en ellas. Esos contenidos traen aparejada cierta dificultad, por el uso de conceptos abstractos y desconocidos, por un primer acercamiento a las fuentes antiguas y por la aproximación interdisciplinaria a la Historia Antigua, lo que conlleva el desafío de introducir a los estudiantes en otras lecturas y en otras lógicas.

Por esto, necesitamos brindar herramientas conceptuales y metodológicas a nuestros alumnos, instrumentos que les permitan acercarse de manera crítica al conocimiento histórico. No podemos estudiar esta realidad de manera fragmentada, sino que se hace necesario acudir a los aportes metodológicos y conceptuales de otras disciplinas.

Sin pretender agotar el tema, algunos de los desafíos con los que nos encontramos son:

- El acercamiento a los conocimientos previos de los estudiantes sobre el mundo antiguo, preconceptos que traen de su trayectoria educativa que, en algunos casos, responden a lineamientos historiográficos que ya han sido reformulados (Pérez Campos y Álvarez, 2011:162), conocimientos atravesados por lo general por la cultura escolar «...tributaria de una visión histórica asentada en una antropología eurocéntrica, una periodización evolucionista y una metodología historiográfica positivista.» (Zapata, 2016:128) A esto debemos sumar el aporte de los diversos canales de divulgación. Esto complejiza el análisis de nuevos conceptos y construcciones teóricas, que responden a otras lógicas disciplinares como el acercamiento, por ejemplo, a los conceptos de estado, parentesco, patronazgo, esclavitud.

- El trabajo con fuentes, muchas de ellas literarias, por lo que necesitamos tener en cuenta las dificultades relacionadas con el lenguaje y la estructura del texto, con un mundo religioso y de valores desconocidos. Nos encontramos con problemas similares al analizar fuentes iconográficas, por lo que es necesario un adecuado abordaje metodológico y didáctico.
- En nuestras cátedras, además, ocupan un lugar importante los mitos del mundo antiguo. En el aula proponemos un enfoque histórico, apelando a los aportes de otras disciplinas, como la historia de las religiones, la antropología simbólica, la filosofía e incluso el psicoanálisis.
- Otro punto que nos interesa destacar es que llevamos adelante nuestra tarea con marcos conceptuales como los relativos al género, la cosmovisión religiosa o las concepciones políticas que necesitan ser contextualizados para evitar lecturas lineales, anacronismos en su análisis, además de una postura desde el exotismo y una mirada cerrada y centralizada.

Enseñar historia y formar estudiantes críticos hoy, en un mundo signado por la búsqueda de lo inmediato, por una ingente cantidad de opiniones y discusiones en las redes sociales y los medios de comunicación, es complejo. La búsqueda de información se suele realizar sin contextualización, sin conocer su origen y su veracidad. Si ya es difícil despertar interés por la historia, el desafío se torna aún mayor cuando se trata de sociedades de la antigüedad. (Vieira, 2016:202) Y si a esto le sumamos una pandemia y una inédita virtualización de los procesos educativos, estamos ante un importante conjunto de retos.

ENSEÑAR HISTORIA ANTIGUA DESDE LA VIRTUALIDAD

La llegada de la pandemia de Covid-19 nos llevó, en un lapso muy breve de tiempo, a una virtualización de las clases, proceso del que desconocíamos todo, o prácticamente todo. ¿Cómo íbamos a organizar la tarea? En las dos cátedras de Historia Antigua, además del equipo docente, contamos con Docentes Auxiliares Alumnos (DAA). Los DAA son estudiantes de las carreras que ya han aprobado la cátedra, se les solicita haber aprobado un mínimo de siete materias, pudiendo ocupar ese rol por un máximo de dos años, previo concurso y la firma de un acuerdo didáctico pedagógico (Gatti, Zatti y Céparo, 2021:68). Ellos colaboraron en la tarea, participando activamente en las clases, la organización del aula virtual y los espacios de la cátedra en las redes sociales, estableciendo mecanismos de comunicación con los estudiantes.

El primer año de la pandemia fue el más desafiante. Era necesario pensar cómo llevar adelante una readecuación didáctica y una priorización de contenidos para esta nueva modalidad. Los ejes de contenidos de los programas no se modificaron, sino que se priorizaron desarrollos temáticos más esquemáticos, puntualizando sobre el marco conceptual y las características del período a trabajar. Sí fue necesario readecuar la bibliografía, por lo que privilegiamos textos cuya lectura permita una mayor independencia de la mediación docente.

La propuesta de trabajo de las cátedras comenzó con la apertura del aula virtual en la plataforma Moodle y de vías de comunicación de los estudiantes con los docentes y los DAA, a través de diversos medios. Se grabaron clases semanales asincrónicas y clases en vivo, todas las grabaciones se subían a Moodle. La bibliografía fue ofrecida en formato digital. En el aula virtual se abrieron foros de consulta y de debate e intercambio.

Las clases se centraron en la explicación y análisis de los principales lineamientos teóricos e históricos sobre los períodos estudiados: «Egipto predinástico», «Revolución Urbana», etc. Con respecto a los foros de intercambio y debate, en ellos se sugería la lectura de un texto, de una fuente o el visionado de un video, como *Introducción a la historia del Antiguo Oriente*, de Marcelo Campagno^[1], para luego trabajar sobre una consigna en particular. En el caso del video mencionado se preguntaba «¿Por qué empezar por el Antiguo Oriente?».

En todas estas instancias fue central el acompañamiento de los DAA, quienes se encargaron de mantener una comunicación permanente con los estudiantes, contestando consultas, actuando de intermediarios y colaborando con la digitalización de la bibliografía.

Durante ese primer año el principal problema fue la situación de desconocimiento o impericia y cierta «parálisis» frente a la tecnología, lo que dificultaba el establecimiento de un vínculo pedagógico. Pocos estudiantes se conectaban a las clases sincrónicas, un número aún menor encendía la cámara y el micrófono (quienes contaban con alguno). Esta situación se repitió en 2021. A ello debemos agregar la brecha digital, que planteó una mayor complejidad a todos los involucrados.

En muchas ocasiones, nuestros estudiantes no participaban de las clases sincrónicas por problemas de conexión o porque su computadora era compartida por la familia, por cuestiones laborales o por contar solo con celulares. Esta fue la razón principal por la que todas las clases se grababan, para que todos pudieran acceder, aunque sea de manera asincrónica.

Para el acompañamiento de la lectura se elaboraron guías y los auxiliares alumnos contribuían con el proceso a través de diferentes canales de comunicación, como grupos de Whatsapp y grupos cerrados de Facebook, en los que era posible plantear dudas, consultas, llegando a producirse pequeños debates. Esta misma dinámica se planteó en el desarrollo de los trabajos prácticos. Lamentablemente, por las restricciones existentes ese año, la lógica colaborativa, propia del trabajo grupal, se vio quebrada en pos de una mayor individualidad.

La evaluación se organizó alrededor de los trabajos prácticos y de dos parciales, las consignas y las producciones de los estudiantes se subían a la plataforma de la cátedra. Las consignas apuntaban a un trabajo analítico y crítico, para evitar la reproducción de las palabras de los autores estudiados.

Algunas dificultades con las que nos encontramos cada año, en este contexto de virtualidad se vieron profundizadas:

- La Historia Antigua suele plantear problemas con la temporalidad y la espacialidad, viéndose atravesada por una mayor complejidad con la virtualidad. Los principales problemas tenían que ver con la ubicación tiempo-espacial, la comprensión de conceptos temporales como sucesión, simultaneidad y tiempos largos, así como las modificaciones en el espacio y la influencia del mismo sobre las diversas culturas.
- Notamos una tendencia cada vez más clara a considerar a los contenidos estudiados como compartimentos estancos, sin relación entre sí. Esto llevó a que en las diversas instancias de evaluación fuera muy difícil la conexión entre los diversos ejes temáticos.
- Lectura lineal y acrítica de la bibliografía y de las fuentes, que respondía más a una actividad descriptiva y reproductora, desprovista de un adecuado marco teórico- metodológico.
- La lógica del «recorte y pegue», característica de los últimos años, se vio profundizada, sumada a una importante cantidad de casos de plagio en los trabajos prácticos y en las evaluaciones

Los números de deserción y abandono del cursado, que suelen ser altos en una cátedra de primer año, crecieron en el primer año de trabajo virtual: muy pocos estudiantes llegaron a cumplimentar lo solicitado y una menor cantidad alcanzó la promoción. Durante el cursado 2020 hubo un 50 % de inscriptos que no se vincularon en todo el año. En parte, esto obedeció al desgranamiento habitual en primer año, pero a ello se sumaron otras razones: problemas de conexión o falta de equipo, dificultades para adecuarse al trabajo virtual, así como un número importante que dijeron seguir las clases mediante el aula virtual, pero no participaron de manera activa. El resto de los estudiantes se fue vinculando con diversidad de ritmos.

La situación en 2021 fue diferente a la del primer año de la pandemia, gracias a la experiencia y el conocimiento ganados el año anterior. Nos permitió evaluar lo realizado y los problemas surgidos, analizar el material didáctico producido y realizar nuevas adecuaciones didácticas. Se sostuvieron el aula virtual y los espacios de comunicación creados el año anterior y contamos nuevamente con el trabajo de los DAA.

En 2021, al material ya producido gracias a las grabaciones asincrónicas, sumamos un cronograma de clases en vivo en formato taller (que también eran grabadas), para las que se solicitaba una lectura previa de los estudiantes de ciertos textos. Estas se centraron especialmente en:

- lectura acompañada y explicación de los conceptos más importantes presentes en determinados textos de la bibliografía que resultaban de cierta dificultad para los estudiantes, por ejemplo: La crisis del siglo III. Realidad histórica y distorsiones historiográficas, de Fernández Ubiña^[2];
- análisis de fuentes, como la *Res Gestae Divii Augusti*;
- desarrollo y análisis de textos que introducen a nuevos marcos teórico–metodológicos, por ejemplo: *Mujeres y género en la historiografía del Próximo Oriente Antiguo: pasado, presente y futuro de la investigación*, de Josué J. Castel^[3].

Estas nuevas instancias demostraron ser valiosas, ya que de esta manera logramos un mayor acompañamiento, intercambio, diálogo y conexión con los estudiantes, pudiendo profundizar en las temáticas estudiadas y trabajar sobre dudas específicas que se fueron planteando.

Lamentablemente, los fríos números de las planillas no mejoraron, aproximadamente el 50 % de los inscriptos no se conectó, y del otro 50 % hubo un pequeño grupo que sostuvo el cursado en los tiempos establecidos, mientras el resto de esta segunda mitad lo fue cumplimentando con otro ritmo. Las dificultades mencionadas previamente se volvieron a evidenciar en el 2021 (sumado al cansancio propio del segundo año de pandemia), aunque sí notamos mejoras en el trabajo con los textos, con las fuentes y en la comprensión de la temporalidad, sobre todo en aquellos estudiantes que pudieron cursar con cierta continuidad.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo nos propusimos reflexionar sobre la enseñanza de la Historia Antigua y, sobre nuestra experiencia en las cátedras de Historia Antigua durante los años de virtualización debido a la pandemia de Covid 19. Estas cátedras se ubican ambas en el primer año de las carreras y en estos dos años nos encontramos con la particularidad de trabajar con estudiantes que nunca cursaron en la universidad de manera presencial, e incluso muchos de ellos terminaron la escuela secundaria de manera virtual. Esto nos obligó no solo a incorporar velozmente nuevos conocimientos tecnológicos, sino a pensar de qué manera adecuar nuestra tarea didáctica.

Analizamos los desafíos y las dificultades que se nos presentaron tanto a docentes como a estudiantes, pudiendo notar que, a las dificultades que ya eran conocidas, les sumamos otras, propias del trabajo virtual. Identificamos y examinamos instancias de nuestro trabajo, las estrategias desarrolladas ante la contingencia de la pandemia y las clases virtuales, instancias que evaluamos y revisamos a lo largo del proceso, delineando nuevas estrategias y continuando con aquellas que nos resultaron valiosas.

Rescatamos que a lo largo de estos dos años hemos logrado un mayor conocimiento sobre las aulas virtuales, se ha completado la digitalización de la bibliografía (que continúa con la incorporación de nuevos textos) y se ha elaborado una importante cantidad de material didáctico, valioso para la continuidad del trabajo. A partir de la evaluación de lo realizado durante 2020, pudimos repensar y readecuar nuestra práctica logrando un desarrollo de contenidos más fluido y un vínculo pedagógico más profundo. Mención aparte merece el trabajo de los DAA, que se incorporaron activamente al trabajo de los equipos de cátedra.

A pesar de esto, debemos mencionar que en este proceso se profundizaron algunas dificultades con las que ya trabajábamos con anterioridad, como las relacionadas con la comprensión de la temporalidad y la espacialidad, la lectura, la escritura y el trabajo con fuentes. A estos desafíos debemos sumar los problemas tecnológicos (tanto su desconocimiento como la brecha digital), los vínculos y la comunicación que fueron muy difíciles de construir, además del alto número de abandono del cursado o de las carreras.

Consideramos que la experiencia de la tarea docente durante la pandemia nos ha obligado a reevaluar nuestras prácticas, una experiencia que fue importante tener presente cuando regresamos a la presencialidad en 2022. Teniendo en cuenta que las consecuencias de la pandemia seguirán siendo notorias en nuestras aulas, es importante continuar con la reflexión sobre nuestra tarea, una reflexión que nos lleva a preguntarnos por los sentidos de la enseñanza de la Historia Antigua: cómo la seguimos pensando, de qué manera la seguimos llevando adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M.S. (2020). La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (30), 107–11.
- Gatti, V.; Zatti, M. y Céparo, M. (2020). Adscripciones y docentes auxiliares alumnos en las prácticas de enseñanza en el profesorado de Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (18), 65–82. Disponible en <https://apehun.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/Resea-N18.-2020-Versin-comprimida.Apehun.pdf>
- Hernández Guerra, L. (1995). Recorrido por la historiografía de la Historia Antigua. *Revista Iber*. (6). Versión electrónica.
- Juanes Giraud, B. Y., Munévar Mesa, O. R., y Cándelo Blandón, H. (2020). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Revista Conrado*, 16 (76), 448–452.
- Pérez Campos, A.B. y Álvarez, M.S. (2011). Reflexiones y propuestas didácticas de la Historia del Antiguo Oriente en el Profesorado de Historia. *Itinerarios Educativos (La Revista del INDI) UNL*. (5), 131 – 139.
- Vieira, M. (2016). Algumas reflexões sobre a experiência docente na graduação e o ensino das civilizações clássicas. En Bueno, A.; Estacheski, D.; Crema, E. (orgs.). *Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica* (202–209). Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens. Ebook. Disponible en: www.revistasobreontens.blogspot.com.br
- Zapata, H. (2016). La enseñanza de la Historia del Cercano Oriente Antiguo: Repensando las categorías de tiempo, espacio y cultura. *Revista de Historia y Geografía*. (35), 125–154.

NOTAS

[1] Disponible en <https://youtu.be/iETUwaGk3rk>

[2] En TIEMPO Y ESPACIO /7–8/ 1997–8 Depto. Historia, Geografía y Cs. Sociales Universidad del Bío–Bío Chillan –Chile.

[3] En ARENAL, 18:2; julio–diciembre 2011, 371–407.

Extensión universitaria y Educación Alimentaria Nutricional: la mirada de adolescentes de una escuela de arte

*University extension and Nutritional Food Education: the view of
adolescents from an art school*

Del Valle Ortigoza, Liliana; Fassanelli, Luisina; Dezar, Gimena Valeria
Alfonsina

 **Liliana Del Valle Ortigoza** Sobre la autora
liliortigoza@gmail.com
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas,
Universidad Nacional del Litoral (FBCB–UNL),
Argentina

 **Luisina Fassanelli** Sobre la autora
luisifassanelli@hotmail.com
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas,
Universidad Nacional del Litoral (FBCB–UNL),
Argentina

 **Gimena Valeria Alfonsina Dezar** Sobre la autora
gdezar@unl.edu.ar
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas,
Universidad Nacional del Litoral (FBCB–UNL),
Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0062, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 08 Junio 2023
Aprobación: 07 Noviembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719009/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0062>

Resumen: La extensión universitaria, como dimensión compleja, está atravesada por saberes y vivencias que forman parte de procesos identitarios de todos los actores involucrados en ella. Desde esta perspectiva, se describe el proceso de construcción de materiales artísticos generados colaborativamente por adolescentes y estudiantes universitarios, en el marco de un Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) de la Universidad Nacional del Litoral. Participaron docentes y estudiantes de Licenciatura en Nutrición, junto con docentes y estudiantes de una escuela secundaria artística de la ciudad de Santa Fe. La experiencia permitió el diseño e implementación de diferentes talleres lúdico–didácticos con eje en Educación Alimentaria Nutricional (EAN) teniendo por objeto la promoción de entornos escolares saludables a través de la construcción colaborativa de materiales artísticos. En este artículo se propone visibilizar y comunicar las palabras, opiniones y materiales artísticos construidos por los adolescentes, destacando los momentos de diálogo, reflexión y creación conjunta. Las acciones llevadas a cabo entre la institución educativa y la universidad posibilitaron una sinergia y convergencia entre ambos. La experiencia realizada permitió dar cuenta de logros y obstaculizadores presentes en este proceso.

Palabras clave: extensión universitaria, Educación Alimentaria Nutricional, adolescencia, entornos saludables.

Abstract: *University extension, as a complex dimension, is traversed by knowledge and experiences that are part of the identity processes of all the actors involved in it. From this perspective, the construction process of artistic materials generated collaboratively by adolescents and university students is described, within the framework of a Social Interest Extension Project (PEIS) of the Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Teachers and students of the Bachelor of Nutrition participated, together with teachers and students at an artistic secondary school in the city of Santa Fe. The experience allowed the design and implementation of different recreational–didactic workshops with a focus on Nutritional Food Education (EAN) having as object the promotion of healthy school environments through the collaborative construction of artistic materials. This article proposes to make it visible and communicate the words, opinions and artistic materials built by adolescents, highlighting the moments*

of dialogue, reflection, and joint creation. The actions carried out between the educational institution and the university enabled a synergy and convergence between both. The experience carried out allowed us to account for the achievements and obstacles present in this process.

Keywords: *university extension, Nutritional Food Education, adolescence, healthy environments.*

INTRODUCCIÓN

La extensión universitaria es considerada, en el contexto de las universidades nacionales, como una de las funciones esenciales, que juntamente con la investigación y la docencia, constituyen los pilares básicos sobre los que se construye un modelo de universidad democrática y comprometida socialmente, en su permanente búsqueda de la excelencia, pertinencia y equidad social (Menéndez, 2011).

El trabajo presenta los procesos acontecidos en el devenir de una tesina de la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN), en el marco de un Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) denominado *Entornos saludables: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria de Santa Fe*, perteneciente a la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3023 Profesor Juan Mantovani.

Teniendo en cuenta la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como eje central y la importancia de promover entornos escolares saludables, pensados como un ámbito que contribuye a la salud, la calidad de vida y el desarrollo participativo con pleno uso de derechos, se diseñó e implementó el mencionado proyecto, entendiendo que un proyecto de extensión se concreta a través de un proceso de intervención social, iniciado como un conjunto de acciones planificadas e interrelacionadas que se ponen en movimiento para abordar/resolver problemas sociales determinados.

En este sentido, Loustaunau y Rivero (2016) manifiestan que en cada práctica de Extensión se ponen en diálogo conocimientos científicos con saberes y conocimientos presentes en los espacios sociales donde se trabaja. Este encuentro de conocimientos, saberes y diálogos posibilita un enriquecimiento y fortalecimiento académico y social de ambas partes involucradas.

En relación con lo anterior, la tesina realizada tuvo como objetivo la promoción de entornos escolares saludables a través de la construcción colaborativa de materiales artísticos, teniendo como eje central la EAN. Esta temática se propuso a raíz de la preocupación de docentes y directivos de la institución por la

NOTAS DE AUTOR

Sobre la Liliana Del Valle Ortigoza es bioquímica (FBCB), Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI), Magister en Docencia Universitaria **autora** (FHUC), Doctora en Educación en Ciencias Experimentales (FBCB). Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación exclusiva A. Departamento de Física (FBCB-UNL). Investigación en Educación en Ciencias Experimentales, y entornos virtuales de aprendizaje. Biofísica proyectos de investigación en biomembranas. Proyecto de Extensión de Interés Social en Educación en Ciencias y Educación Alimentaria Nutricional. Directora de Trabajos Finales Licenciatura en Nutrición, de tesis de Maestría en Didácticas Específicas, de tesis de Maestría en Docencia Universitaria y de tesis de Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales.

Sobre la Luisina Fassanelli es licenciada en Nutrición (FBCB). graduada 2022 de la carrera de Licenciatura en Nutrición, FBCB-UNL. Participante en **autora** Proyectos de Extensión. PEIS 2020-2022: Entornos Saludables: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria de Santa Fe; PEEE 2021: Promoción de entornos escolares saludables, a través de la producción colectiva de materiales artísticos.

Sobre la Gimena Valeria Alfonsina Dezar es bioquímica (FBCB), Magister en Docencia Universitaria (FHUC), Directora de Extensión Social (FBCB). Jefe **autora** de Trabajos Prácticos, Cátedra Epidemiología y Salud Pública (FBCB-UNL). En los proyectos de extensión el eje de trabajo es la de Educación Alimentaria Nutricional (EAN), con población adolescente. En el ámbito de investigación y desarrollo se dedica a la vigilancia nutricional en escolares y sus factores asociados. Por otro lado, a la investigación educativa, específicamente al estudio de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. Directora de Trabajos Finales Licenciatura en Nutrición, de tesis de Maestría en Docencia Universitaria.

alimentación inadecuada y situaciones de salud poco favorables presentes en los estudiantes, por ello, la necesidad de incorporar la temática de alimentación saludable a los contenidos que se abordan en la escuela.

Comprendiendo el hacer pedagógico como un proceso que supone la construcción de vínculos entre los individuos donde indefectiblemente lo individual se encuentra asociado con lo social, el acto educativo genera sentidos sociales que accionan mediante la manifestación de contradicciones y alternativas, permitiendo revisar las estrategias didácticas actuales y trazar otro tipo de experiencias (Allaltuni, 2020).

Adhiriendo a lo mencionado por Rettich (2023) respecto a que el saber, desde las prácticas de extensión, no es algo que se posee y se horizontaliza, sino algo que se pone a funcionar, habilitando —de acuerdo con la relación de cada actor respecto al saber convocado— el repensar y transformar prácticas de los participantes en el entramado de la experiencia construida.

Dentro de este marco, a través del proyecto se generó una sinergia entre los participantes de la escuela y la universidad, abordando conceptos de alimentación y nutrición desde lo artístico, estimulando la creatividad y sensibilidad de los estudiantes hacia distintos materiales, a fin de lograr una aproximación a entornos escolares saludables, que propicien el bienestar de la salud.

Entendemos que la universidad a través de la extensión debe contribuir al contacto reflexivo con la realidad, seguida del compromiso para transformarla. En relación con el pensamiento de Paulo Freire respecto de tipos de conciencia, sostenemos que adquirir una conciencia crítica implica asumir determinados valores y los valores que no se traducen en hábitos y actitudes, no pasan de ser buenas intenciones. Es así como a través de la experiencia extensionista se producen cambios en todos y cada uno de los participantes de la acción, provocando transformaciones en actitudes y miradas hacia la realidad, con espíritu creativo y reflexivo.

En consonancia con lo expresado por Jara Holliday (2022), sentimos la extensión universitaria como un espacio educativo fundamental, basado en una opción ética, política y epistemológica de construcción dialógica de conocimientos, para la comprensión y la transformación de la realidad.

Dentro de este marco, las diversas interacciones que se promueven en los adolescentes, tanto con sus iguales como con otras personas, potencian el bienestar y favorecen la actitud reflexiva y crítica sobre su entorno.

En el presente artículo, abordamos la adolescencia como etapa fundamental para adquirir hábitos alimentarios saludables y fundamentamos la importancia de la EAN dentro del ámbito escolar utilizando, como estrategias lúdico–didácticas, talleres donde se propició la construcción colectiva y reflexiva de los estudiantes. Es nuestra intención hacer visible las palabras, opiniones, estrategias y producciones de materiales artísticos de los participantes de esta experiencia.

EDUCACIÓN ALIMENTARIA NUTRICIONAL COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER CONDUCTAS SALUDABLES

En la adolescencia pueden adquirirse hábitos de consumo de alimentos potencialmente poco saludables, es necesario entonces recurrir a la Educación Alimentaria Nutricional como herramienta para que la población desarrolle buenos hábitos alimentarios. La EAN es el proceso a través del cual se empodera a las personas y sociedades para que adopten voluntariamente hábitos alimentarios y estilos de vida saludables, respetuosos con sus costumbres alimentarias locales y con el medio ambiente, favoreciendo así la diversidad de la dieta y la buena nutrición de la población (FAO, 2014).

Según lo mencionado por Martínez García y Trescastro (2016), una intervención educativa sobre alimentación y nutrición produce cambios positivos en la población, mejorando significativamente el conocimiento y consumo de alimentos saludables. Por ello, se puede afirmar que los programas de EAN son necesarios en la sociedad actual para promover hábitos saludables, reflexiones acerca de estilo de vida y posibles transformaciones a nivel personal y de la comunidad.

En este contexto, las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA) recomiendan trabajar con la modalidad de taller, ya que permite el diálogo a partir de una situación disparadora, la escucha al otro, la

reflexión y el intercambio de vivencias, en simultáneo con actividades didácticas que facilitan la adquisición de conocimientos y habilidades (Ministerio de Salud de la Nación, 2018). Paravano, Ortigoza y Dezar (2018), en un trabajo realizado con jóvenes de una escuela de enseñanza media para adultos de la ciudad de Santa Fe (Argentina), concluyeron que la EAN en el ámbito escolar, con la utilización de actividades lúdico–didácticas, es una de las estrategias para propiciar una educación más dinámica y participativa, donde los estudiantes se involucren individual y grupalmente.

La importancia de los entornos escolares saludables

La salud de los niños, niñas y adolescentes (NNyA) está fuertemente condicionada por el entorno en el que se desarrollan. En este sentido, es importante remarcar que la OMS define a los entornos saludables como aquellos que

Apoyan la salud y ofrecen a las personas protección frente a las amenazas para la salud, permitiéndoles ampliar sus capacidades y desarrollar autonomía respecto a la salud. Comprenden los lugares donde viven las personas, su comunidad local, el hogar, los sitios de estudio, los lugares de trabajo y el esparcimiento, incluyendo el acceso a los recursos sanitarios y las oportunidades para su empoderamiento (OMS, 2018).

Es decir, un entorno saludable alude a un ámbito de la vida que carece de factores de riesgos o los presenta controlados y prevenibles, e incluye, además, factores promotores de la salud y el bienestar. En la actualidad, debido a que los NNyA pasan muchas horas en las escuelas, los entornos educativos constituyen un ámbito propicio para promover la adopción de un estilo de vida saludable (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

A partir de estos conceptos se llevaron adelante estrategias lúdico–didácticas, invitando y promoviendo la construcción colectiva de entornos escolares saludables.

Ámbito donde se desarrollaron los talleres de EAN

En el marco del mencionado PEIS, se desarrolló la tesina denominada «Valoración de hábitos alimentarios y promoción de entornos saludables en adolescentes de una escuela de Artes Visuales de Santa Fe», durante el año 2021.

Considerando que, durante la adolescencia, el mundo social del grupo experimenta expansión ya que los vínculos amistosos con sus pares se van haciendo más nítidos, ganan grados de identificación, intimidad y confianza (Ibarra–Aguirre y Jacobo–García, 2017), es posible generar espacios donde se tensionen y afiancen cuestiones relativas al reconocimiento del ser adolescente.

Adhiriendo con Birraux et al (2005), se piensa en las transformaciones propias del ser adolescente, con un movimiento que, si bien promueve el individualismo, el rechazo de los convencionalismos, también se asocia con una mayor libertad de pensamiento, una mayor autonomía del adolescente para disponer de sí, de su cuerpo, sus ideas y deseos. Desde ese lugar, se intentó ahondar en sus percepciones y vivencias, con el propósito de promover comportamientos alimentarios que resulten de la interacción con sus pares y el contexto escolar, en un ambiente de co–construcción de saberes en relación con alimentación y estilos de vida saludables.

En coincidencia con Rafaghelli (2013), se sostiene que toda acción de extensión implica una intervención en un espacio determinado, en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares.

El ámbito donde se desarrollaron los talleres de EAN, fue la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3023 Profesor Juan Mantovani, Santa Fe, institución orientada al quehacer artístico, concretamente al conjunto de prácticas que se engloban en el campo de las artes visuales.

Se realizó un diagnóstico de situación preliminar a cargo de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición en el marco de la asignatura «Educación para la Salud y Economía Familiar» (ESEF), a través de

guías de observación de la institución y del contexto escolar (barrio). También se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a autoridades, docentes y estudiantes, por lo que se pudieron conocer sus hábitos e intereses en cuanto a la alimentación saludable y nutrición. A partir de estos resultados, se diseñaron, planificaron e implementaron estrategias didácticas con eje en EAN para promover a través de la construcción de materiales artísticos, entornos escolares saludables en la comunidad educativa.

Durante el ciclo lectivo 2021 se trabajó con todos los cursos de la escuela realizando diferentes talleres. En este artículo en particular, se visualizan las producciones de estudiantes de 3er año de los bachilleratos: Artes Visuales con Especialidad en Producción y Artes Audiovisuales con Especialidad en Realización Audiovisual.

CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE MATERIALES ARTÍSTICOS

En virtud de que gran parte de los estudiantes manifestaron durante el diagnóstico de situación preliminar interés por mejorar o cambiar sus hábitos alimentarios diarios y la voluntad de aprender sobre distintos temas relacionados con nutrición, es que se diseñaron e implementaron diferentes talleres lúdico–didácticos, basados en los mensajes de las GAPA.

Se realizaron dos talleres con cada bachillerato de 3er. año. Motivados por lo surgido en los talleres, el equipo extensionista propuso una acción interdisciplinaria donde intervinieron docentes junto con los estudiantes de la escuela, para la creación de diferentes materiales artísticos. En el próximo apartado se reflexiona sobre lo construido, haciendo énfasis en la perspectiva de los adolescentes.

Taller: «AlimentARTE y salud: ¿y si tomamos la posta?»

En la última actividad del taller, se les pidió a los estudiantes, divididos en grupos de 4 o 5 integrantes, que realizaran distintas producciones/recomendaciones sintetizando lo trabajado previamente sobre alimentación saludable, grupos de alimentos, mensajes secundarios de las GAPA, y entornos escolares saludables, a través de folletos o infografías. El diseño y creación de estos fue de libre expresión, promoviendo la creatividad de los estudiantes. A continuación, se presentan los ejemplos más representativos de los materiales que se desarrollaron.



FIGURA 1

Gráfica alimentaria. Producción realizada por estudiantes de la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3023. Profesor Juan Mantovani. Santa Fe, 2021. (izquierda). Gráfica alimentaria propuesta por el Ministerio de Salud de la Nación, 2016 (derecha)

En la figura 1, se observa una mirada diferente de los adolescentes en cuanto a la representación gráfica que propone el Ministerio de Salud (gráfica de las GAPA) y la propuesta por ellos. Se advierte que los

estudiantes le otorgaron a la actividad física mayor espacio de representación al ilustrar diferentes actividades deportivas que, entre otras, se pueden realizar. Otra diferencia es que en el gráfico de las GAPA los productos ultraprocesados ocupan un pequeño lugar por la proporción de consumo que deberían tener; no obstante ello, los adolescentes optaron por destacar con dibujos de tamaño considerable a estos productos como una manera de llamar la atención, resaltando aquellos que se deben consumir en forma ocasional. Pero concuerdan en considerar al agua como elemento principal a consumir diariamente, graficándola con vasos y una jarra, y no directamente con una canilla como se presenta en el diseño del Ministerio de Salud de la Nación.

Luego de la realización de los distintos talleres, parte del equipo extensionista, participó de una plenaria docente en la escuela, en la cual se dialogó con todos los profesores presentes sobre las distintas actividades realizadas junto con los estudiantes de la escuela secundaria. A partir de ese encuentro, se propuso a los docentes cuyas asignaturas tenían relación con el trabajo realizado, construir junto con los estudiantes diferentes materiales artísticos como actividad interdisciplinaria. A continuación, se presentan los materiales creados por los adolescentes junto con la docente de la cátedra Poéticas Visuales:



FIGURA 2

Grupos de alimentos. Producción realizada por estudiantes de la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3023 Profesor Juan Mantovani. Santa Fe, 2021

En la figura 2 se puede observar que cada miembro del grupo ilustra distintos tipos de comida que — según ellos mismos lo expresaron— representan la clasificación de los alimentos: frutas y verduras, legumbres, golosinas, snacks y carnes. A partir de la observación de la figura, se advierte que los estudiantes realizaron una composición tipo collage inspirados en el estilo «Pop Art». Así se fotografiaron cada uno con el alimento que tenían que representar y con ayuda de la edición distribuyeron sus figuras en diferentes direcciones, dándole a la imagen un carácter divertido y juvenil, en donde se puede interpretar de qué manera consideran el consumo de dichos alimentos.



FIGURA 3

Nueva versión de la última cena. Producción realizada por estudiantes de la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3023 Profesor Juan Mantovani, Santa Fe, 2021. (superior). Fotografía «Asado en Mendiolaza» de Marcos López (inferior).

En la figura 3, se puede observar una nueva versión de la «Última cena» de Leonardo Da Vinci, realizada por los adolescentes, inspirados por la fotografía de Marcos López, «Asado en Mendiolaza» y los talleres sobre nutrición y alimentación saludable. Los estudiantes utilizaron comidas y bebidas saludables como frutas, verduras y agua; exhibiendo además una bicicleta como símbolo de actividad física. La foto de Marcos López en la que los estudiantes se basaron (imagen inferior), muestra en contraposición comida en exceso y bebidas alcohólicas, como representación de la cultura popular argentina.

Es posible evidenciar desde los materiales contruidos y las voces de los estudiantes, la necesidad de los adolescentes de volver a mirar sus estilos de vida —particularmente en relación con su alimentación y actividad física— y poder comunicar nuevas formas de actuar, promoviendo entornos escolares saludables.

Las producciones de los estudiantes y docentes denotaron un gran interés por las actividades realizadas, pudiendo afirmar que se promovió un aprendizaje colaborativo, lo que los motivó a participar y co-construir conocimientos respecto a hábitos alimentarios saludables. Lo anterior coincide con el estudio de Vivas, Ortigoza y Dezar (2021), en el que se menciona la importancia que adquiere el desarrollo de EAN mediante un trabajo en conjunto, fortaleciendo vínculos y promoviendo el desarrollo de entornos saludables. Coincidiendo con Rafaghelli (2013), quien menciona que la extensión universitaria no se trata de cambiar ideas o conductas habituales de los sujetos por otras sino de visitar las actuales, las relaciones intersubjetivas que se dan en la extensión universitaria, en tanto acción dialógica, posibilitan construir prácticas democráticas de comunicación y formación entre los sujetos y las instituciones.

Entendemos la extensión universitaria como espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales.

A MODO DE CONCLUSIÓN...

Cruz Aguilar (2020), al hablar del proceso de concienciación en la pedagogía de Paulo Freire, hace mención a que «procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando» (Freire, 2005:19).

En este sentido, nos parece importante destacar los momentos de diálogo, reflexión e intercambio entre los adolescentes, docentes y tallerista. Esto se reflejó en las diferentes actividades desarrolladas, en las que el énfasis estuvo en las palabras, opiniones, reflexión y producción de materiales artísticos sobre los diferentes temas trabajados teniendo como eje central la EAN.

Durante toda la experiencia hubo creatividad y participación constante por parte de los estudiantes, construyendo colaborativamente diferentes materiales artísticos, en relación con hábitos alimentarios saludables, promoviendo en todo momento la libre expresión de los participantes.

La experiencia artística no se concibió como un mero placer o entretenimiento, sino que fue considerada como una necesidad social, favoreciendo el desarrollo de la creatividad, la reflexión y el juicio crítico.

Resultaron enriquecedoras las propuestas de modificaciones planteadas para algunas de las actividades que se desarrollaron en los talleres, las que servirán para futuras experiencias.

Así, cuando la EAN se potencia en el ámbito escolar, a través del trabajo colaborativo de los distintos estamentos de la institución y —como en este caso— la co-construcción de materiales artísticos, se pueden mejorar la salud, la nutrición y promover entornos saludables que impacten en la comunidad educativa.

Las distintas producciones dan cuenta de un revisitar la realidad, redescubriendo potencialidades y promoviendo transformaciones posibles de resonar en el ámbito personal, familiar y escolar.

Se trató de un doble impacto, la resignificación del acto educativo y la implicación de la universidad en procesos de transformación social, involucrando a la totalidad de los participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allaltuni, Z. (2020). Estrategias educativas entre arte, educación y extensión universitaria. *Revista Masquedós*, 6, Año 6 (9). Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina. Recuperado a partir de <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/118/88>
- Birraux, A., Frioni, M., Ginés, A., Huerre, P., Kancyper, L., Lauru, D., Maggi, I., Marty, F. Ouvry, O., Pelento, M.L., Pommier, F., Prego, C.E., Ulriksen de Viñar, M., Viñar, M.N. (2005). *Adolescentes hoy. En la frontera entre lo psíquico y lo social*. Montevideo: Editorial Trilce.
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24 (78), 197–206. ISSN: 1316–4910. Recuperado de:
- Ibarra–Aguirre, E. y Jacobo–García, H.M. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 13–23. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_Ibarra.pdf
- Jara Holliday, O. (2022). Recrear y reinventar la extensión universitaria a partir de otros fundamentos y realidades. Inspiraciones desde el centenario del nacimiento de Paulo Freire. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 12 (16.Ene–Jun), e0008. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0008>
- Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Revista Masquedós*. 1, Año 1, 37–45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Martínez García A. y Trescastro López E. (2016). Actividades de educación alimentaria y nutricional en escolares de 3º de primaria en el Colegio Público «La Serranica» de Aspe (Alicante): Experiencia piloto. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* (on line), 20 (2), 97–103. ISSN 2174–5145. Recuperado de:

- Marugán de Miguelsanz J., Monasterio Corral L. y Pavón Belinchón M. (2010).** Alimentación en el adolescente. Recuperado de: <https://www.seghnp.org/sites/default/files/2017-05/Protocolos%20SEGHNP.pdf>
- Menéndez, G. (2011).** Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: https://www.accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Salud y Desarrollo Social (2019).** Guía de Entornos Escolares Saludables. Recomendaciones para la implementación de políticas de prevención y sobrepeso y obesidad en niños, niñas y adolescente en las instituciones educativas. Recuperado de: <https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2020-07/entornos-escolares-saludables.pdf>
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social. Secretaria de Gobierno de Salud (2018).** Manual para la aplicación de las guías alimentarias para la población argentina. Recuperado de: https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2020-08/guias-alimentarias-para-la-poblacion-argentina_manual-de-aplicacion_0.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018).** Desarrollo en la adolescencia. Recuperado de: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2014).** La educación nutricional como estrategia para fortalecer a los agricultores familiares y beneficiar la alimentación y nutrición de la población. Foro Global sobre Seguridad Alimentaria y Nutrición: FAO. Recuperado de: <https://www.fao.org/fsnforum/index.php/es/consultation/nutrition-education-strategy-strengthen-family-farming-households-and-improve-peoples>
- Paravano, A., Ortigoza, L., Dezar, G. (2018).** Educación alimentaria como puente entre extensión, docencia e investigación: el caso de una escuela para adultos de Santa Fe. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8 (9), 240–250. Recuperado de: DOI: 10.14409/extension.v8i9.Jul–Dic.7860
- Rafaghelli, M. (2013).** La dimensión pedagógica de la extensión. En Gustavo Menéndez et al. *Integración docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. (1ª. Ed.) (pp. 22–37). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de:
- Rettich, J. (2023).** La extensión universitaria en el pensamiento sobre lo público y la comunidad. *Extensión En Red*, (14), e041. Recuperado de:
- Vivas A, Ortigoza L, Dezar G. (2021). Voces, imágenes y palabras de adolescentes: sus aportes para promover el consumo diario de frutas y verduras desde un espacio compartido. *Cenas Educativas*, Caetité – Bahía – Brasil, 4, e11718, 1–20. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11718>