

año 17
número 20
santa fe
argentina
2024

itinerarios educativos

la revista del INDI

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente, FHUC



Análisis de aulas virtuales. Modelo y resultados
de un estudio en caso

*Analysis of virtual classrooms. Model and results
of a case study*

Diego A. Moreiras¹

 Moreira A. Diego

diegoamoreiras@unc.edu.ar

Facultad de Ciencias de la Comunicación,
Universidad Nacional de Córdoba (FCC,
UNC) / Instituto Superior del Profesorado
Tecnológico, Ministerio de Educación
de la Provincia de Córdoba (ISPT)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0063, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 08 de agosto de 2023

Aceptación: 21 de noviembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0063>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este artículo presenta una parte de los resultados de un proyecto de investigación ya

finalizado, financiado con fondos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en la Convocatoria 2021 para Institutos de Formación Docente de todo el país. En ese proyecto nos propusimos analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un instituto de formación docente (IFD) de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes durante 2020 y 2021. En este artículo buscamos socializar los resultados de la primera fase de esa investigación, la que aborda el análisis de discurso de las aulas virtuales: en primer lugar, presentamos el modelo de análisis de discurso construido para dar respuesta a esta fase y luego compartimos algunos resultados de ese análisis bajo la forma de una clasificación surgida del trabajo interpretativo. Consideramos que el modelo de análisis en sí puede resultar una herramienta útil para otras investigaciones, pero también puede orientar en la producción docente de nuevas clases en aulas virtuales.

Palabras clave: análisis de discurso, educación en línea, producción discursiva, escritura de clases

Abstract. *This article presents part of the results of a completed research project, financed with funds from the National Institute for Teacher*

¹ Prof. en Primer y Segundo Ciclo de la EGB, Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA); Lic. en Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC) y Doctor en semiótica (en el Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC). Docente en el Profesorado Universitario en Comunicación Social, FCC, UNC. Docente en el ISPT. Las líneas de investigación que lleva adelante tienen que ver con el uso de imágenes y tecnologías en y para la enseñanza, en el campo de comunicación / educación.

Training (INFoD) in the 2021 Call for Teacher Training Institutes throughout the country. In this project we proposed to analyze the classes written and published in the virtual classrooms of a teacher training institute (IFD) in the city of Córdoba, as well as its writing process by teachers and their reception by the students during 2020 and 2021. In this article we seek to socialize the results of the first phase of this research, which deals with the discourse analysis of virtual classrooms: first, we present the discourse analysis model built to respond to this phase and then we share some results of this analysis in the form of a classification arising from the interpretive work. We believe that the analysis model itself can be a useful tool for other investigations, but it can also guide the teaching production of new classes in virtual classrooms.

Keywords: *discourse analysis, online education, discursive production, class writing*

1. PRESENTACION DE LA INVESTIGACION

Este artículo presenta resultados de un proyecto de investigación ya finalizado, financiado con fondos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en la Convocatoria 2021 para Institutos de Formación Docente de todo el país. Como equipo² nos propusimos analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un instituto de formación docente (IFD) de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes durante 2020 y 2021 a partir de la suspensión de la presencialidad por la pandemia de SARS–COV–2.

Planteamos como supuesto específico de esta investigación que uno de los desafíos para las/os docentes en 2020 fue la necesidad de «escribir» sus clases, para hacerlas llegar a las/os estudiantes, con las consiguientes complejidades y desafíos de esa tarea: las/os docentes nos vimos forzados a escribir mucho, diverso, para diferentes destinatarias/os y en el IFD en el que realizamos esta investigación, principalmente a través de *E–ducativa*.

Con ese escenario como marco, el objeto de esta investigación fue el proceso de escritura de las clases en las AV, su recepción entre estudiantes y el resultado de ese trabajo, las clases escritas y publicadas en esta plataforma. Nos interesó indagar y analizar estas clases *desde tres dimensiones*, distinguibles analíticamente aunque imbricadas: *A)* la dimensión de la(s) presencia(s) y la construcción de entramados de voces en la escritura, que hemos denominado comunicacional; *B)* la dimensión pedagógico–didáctica de la escritura de las clases; *C)* la dimensión multimodal de la escritura³.

La metodología fue cualitativa y desplegó una fase de análisis de discurso de las aulas virtuales creadas por docentes, seguida de sendas fases de entrevistas semiestructuradas individuales a docentes y entrevistas semiestructuradas grupales a estudiantes.

En este artículo buscamos socializar los resultados de esa primera fase de análisis de discurso de las aulas virtuales: en primer lugar, el modelo de análisis de discurso construido para dar respuesta a esta primera fase de la investigación, y luego algunas reflexiones de ese análisis hecho sobre las aulas del Instituto. Por lo tanto, entre las preguntas del mencionado proyecto, en este artículo presentamos respuestas a los siguientes interrogantes: ¿qué características pueden destacarse de las clases en las AV del ISPT en 2020/21? ¿Qué particularidades se pueden reconocer en esas clases en *E–ducativa* en relación con los recursos, los lenguajes y la(s) presencia(s) de voces? Finalmente, y pensando hacia adelante: ¿qué saberes pudimos construir a partir de lo hecho en ese período en relación con la escritura de clases en AV y qué utilidad pueden tener hoy (y de aquí en adelante)?

2. ANTECEDENTES

Entre los antecedentes relevantes para este artículo, recuperamos aquí los vinculados con la enseñanza con y a través de aulas virtuales. Desde hace un tiempo la educación en línea, como heredera de la educación a distancia (Odetti, 2016), se ha establecido en un campo específico de producción de saberes

² El título del Proyecto fue «Escribir las clases (en aulas virtuales). Lo que hicimos y lo que aprendimos en tiempos de docencia no presencial de emergencia a partir del SARS–COV–2. Estudio en caso: Instituto Superior del Profesorado Tecnológico». El equipo estuvo dirigido por el docente Diego A. Moreiras e integrado por las docentes Mariela Prado, Sofía López y Claudia Cerino, por la estudiante María Eugenia Rosa, el estudiante Nicolás Dubois y la graduada Silvia Rojas. Fue aprobado y financiado para su ejecución durante 2022, según [Resol. 4085/2021](#) del Ministerio de Educación de la Nación. Agradecemos especialmente esta política pública del INFoD que nos permitió llevar adelante esta tarea.

³ Debido a la extensión de este artículo no podemos detenernos en un desarrollo específico de cada una de estas dimensiones. El lector encontrará debajo una definición «operativa» utilizada en el modelo de análisis de las aulas virtuales, objetivo primordial de este escrito.

sobre la enseñanza (y el aprendizaje) en entornos virtuales. Así, resultan frecuentes en la última década las publicaciones dedicadas a los entornos virtuales de enseñanza (y de aprendizaje), y dentro de estos últimos, en particular, las aulas virtuales. En este campo amplio, nos interesan las producciones que se reconocen en el cruce entre perspectivas sociodiscursivas, constructivistas, elaboradas desde el campo de la comunicación y en diálogo con los estudios culturales (Da Porta *et al*, 2020).

En este sentido, destacamos particularmente la propuesta de Eva Da Porta y Verónica Plaza Schaefer (2021), que busca acompañar la construcción de propuestas didácticas en aulas virtuales. Como resultado de años de investigación en estas temáticas, las autoras producen un escrito analítico y reflexivo, con orientaciones didácticas y con perspectiva comunicacional, que ofrece al mismo tiempo pautas concretas para la construcción de propuestas de enseñanza en entornos virtuales. Esta obra no presenta una propuesta de análisis de aulas, y sin embargo, se la ha recuperado en los apartados de análisis, particularmente a partir de la categoría de recorrido didáctico que propone: en tanto enfatiza la idea de tránsito, de movimiento e incluso de relato y narración, nos permite considerar de manera global y específica el objeto de estudio de nuestra investigación.

Nos interesaron también los estudios sobre el análisis de aulas virtuales desde una perspectiva discursiva. Entre los trabajos que se proponen específicamente el análisis de aulas virtuales, podemos identificar, para nuestros fines, dos grandes conjuntos de estudios, cuando los consideramos en términos teórico–metodológicos: los que se enfocan en aspectos pedagógicos y los que adoptan una perspectiva semiótico discursiva (Porro, 2017).

Entre los primeros, podemos recuperar a modo de caso, la propuesta de Manuel Area y Jordi Adell (2009), quienes tempranamente generan un modelo de análisis enfocado en lo pedagógico, que es utilizado luego en diferentes investigaciones en el campo. Este modelo es complementario de otras propuestas, que toman como objeto empírico de análisis algunos roles dentro de las aulas (por ejemplo, la función tutorial) (cfr. Martínez y Briones, 2007; Collebechi e Imperatore, 2010) o algunas actividades o herramientas dentro de ellas (por ejemplo, el trabajo en Foros o con Wikis) (Pinque, 2020; Lorier, 2018; Chiecher y Donolo, 2011). Esta perspectiva de análisis fue recuperada en parte para nuestro trabajo de investigación, particularmente para la *dimensión B* de nuestro objeto de estudio. No obstante, no nos permitía el análisis de otros aspectos fundamentales para nuestro proyecto, correspondientes a las *dimensiones A* y *C*. Por este motivo, recurrimos a otros trabajos que nos permitieran indagar en las aulas virtuales entendidas como producción discursiva.

Entre los estudios desde perspectivas discursivas podemos mencionar, a modo de caso, las investigaciones de Corina Svensson (2018 y 2019), desde la Universidad Nacional del Comahue. Esos trabajos, particularmente 2019, ofrecen una propuesta de análisis erudita, que recupera diferentes tradiciones dentro del campo de la semiótica multimodal y que demanda del analista un manejo amplio de estos antecedentes para apropiarse de manera productiva de su propuesta. En nuestro trabajo nos hemos encontrado con dificultades a tal fin: la utilización de categorías relativamente complejas no siempre justificadamente, ya que los resultados finales aparecían como descriptivos y podía arribarse a conclusiones similares a partir de una «lectura superficial» de las aulas; y por otro lado, la dificultad de utilizar propuestas semejantes con investigadoras que no provenían del campo del análisis del discurso⁴.

Frente a la ausencia de modelos de análisis pertinentes, optamos por construir un modelo propio, desde el análisis del discurso, para la investigación de aulas virtuales que nos permitiera analizar las tres dimensiones propuestas. Lo construimos a partir de categorías relativamente sencillas, que permiten un trabajo descriptivo y también interpretativo, y que pudo ser conversado, construido y utilizado por todo

⁴ Podemos agregar a estas condiciones, la falta de tiempo, en el cronograma de trabajo breve propuesto por esta convocatoria del INFoD, para detenernos en un trabajo de lecturas iniciales como las demandadas por el trabajo de Svensson, en un campo ajeno para gran parte del equipo, que permitiera apropiarse de ellas de manera significativa. Por lo tanto, debimos tomar otras decisiones.

el equipo, desde docentes a estudiantes, sin importar la formación de base. Ese modelo, como parte de los resultados de esta investigación, se presenta más adelante y tiene como característica, creemos, que puede ser utilizado como una guía más para la escritura de aulas virtuales, además de su análisis.

3. MARCO TEORICO Y METODOLOGICO

La situación excepcional vivida en 2020 generó respuestas de emergencia (Xarles i Jubany y Martínez Samper, 2020), sin posibilidad de anticipación y que demandaron la adopción de soluciones «tecnológicas» así como la adaptación de las construcciones metodológicas y didácticas (Edelstein, 2021) de nuestras clases. Asimismo, entendemos que la suspensión de la presencialidad tuvo la capacidad para interpelar nuestros «saberes pedagógicos por defecto» (Terigi, 2010:99), que son aquellos que hacen que, en su iteración naturalizada, «nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos» (Terigi, 2013:29)⁵.

De acuerdo con Nehuén González (2022), desde el punto de vista de la infraestructura, existen tres servicios básicos que deben garantizarse para llevar adelante clases virtuales: «un sistema de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), una plataforma para comunicación sincrónica (teleconferencias) y una plataforma de comunicación institucional» (185). En el caso analizado, solo algunos de estos servicios estuvieron disponibles y fueron utilizados. El sistema de gestión del aprendizaje fue la plataforma *E-ducativa* provista por el INFoD y compartida por lo tanto con otros Institutos de Formación Docente (IFD) del país; la comunicación sincrónica, cuando la hubo, fue llevada adelante a través de entornos para videollamadas (en general Meet de Google) y la plataforma de comunicación institucional fue en primer lugar la página web del IFD, el servicio de mensajería de la propia plataforma *E-ducativa*, el envío de correos electrónicos y la creación de redes sociales del instituto. En este artículo nos enfocamos en el análisis de la escritura de clases en el campus virtual de *E-ducativa*.

Debido a que centramos nuestra atención en la idea de «escribir las clases», nos detuvimos específicamente en el análisis de la categoría de escritura. Con Lucía Godoy (2020) reconocemos estudios que abordan específicamente la escritura digital en entornos virtuales en torno a tres ejes: la escritura como proceso, como producto y como práctica social (19). En este artículo nos detenemos en el análisis de la escritura como producto.

Entendemos a la noción de escritura, además, en un sentido amplio: como actividad humana que emplea sistemas de signos de manera sistemática, y que utiliza además múltiples materialidades significantes/lenguajes, realizada en el marco de semiosis social y en contextos de mediatización (Verón, 1993 y 2014; Moreiras, 2019). Una y otra vez durante el proyecto debimos volver a esta idea inicial global de escritura, ya que nos encontramos en las aulas virtuales con diferentes formas de producción discursiva digital. Frente a ellas, nos preguntamos: ¿se trata de escritura? En un sentido amplio, como este que planteamos aquí, la respuesta es sí. De aquí en adelante, entonces, cuando utilizemos la categoría de «producción discursiva» estaremos haciendo referencia a esta noción de escritura en sentido amplio. Estas ideas fueron recuperadas en la *dimensión A* y especialmente en la *dimensión C*, mencionadas más arriba.

Además, asumimos una clase como una propuesta de enseñanza con una serie de aspectos a considerar, como el diseño de la propuesta, selección de materiales y recursos, espacios de intercambio, entre otros (Abrate *et al*, 2020). De modo general, pensar una clase «en términos didácticos, (...) supone definirla como una estructura global de actividad, en donde es posible reconocer (...) acciones, sucesos, incidentes, ocurrencias (...) [que] tienen una estructura episódica, secuencial y articulada» (Edelstein, 2021:6). Específicamente recuperamos estas categorías para el análisis de la *dimensión B* presentada anteriormente.

⁵ Agradecemos estas referencias a la Prof. Mariela Prado.

Finalmente, debido a que las clases fueron pensadas y compartidas a través de la plataforma *E-educativa*, definimos aula virtual como «un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor» (Área y Adell, en De Luca, 2021:149). Y esto nos invitó a atender, como señala Ana Piretro (2020), «a aspectos que se vinculan con los procesos, prácticas y tareas de lectura y escritura (recorridos, géneros, lenguajes, situaciones, entre otros) para analizar qué potencialidades y/o limitaciones presentan estos espacios» (66). Nos interesaron los rasgos cognitivos y las lógicas presentes (Litwin, 2008) en estas escrituras, así como los «nuevos modos de hacer y de pensar sobre la información y el conocimiento» que estas conllevan (Schneider et al, en De Luca, 2021:154) para no darlas por sentadas.

En términos metodológicos, el presente proyecto propuso una indagación cualitativa, de tipo exploratoria, a partir de tres fases de trabajo sucesivas que favorecieron una triangulación metodológica. Se trató de un estudio *en caso* (Geertz, 1987), del modo en que Clifford Geertz propone el estudio *en aldeas*: al tomar para su análisis las clases del IFD, no pretendimos solo construir una memoria de lo hecho por un grupo específico de individuos, sino que buscamos también inscribir (31) interpretaciones plausibles sobre los «eventos» en los que se vieron envueltos, las formas en que resolvieron las situaciones que se les presentaron y las maneras en que estas cuestiones puntuales «alumbran», permiten vislumbrar, interpretaciones dadas por estos sujetos para fenómenos que van más allá de ellas/os. Encuadramos nuestra investigación sobre la escritura de clases en aulas virtuales en tiempos de pandemia en la posibilidad de asentar las respuestas dadas para construir ese «registro consultable» (1987:40) que menciona Geertz, con el que mirar hacia adelante.

Decíamos que el proyecto constó de tres fases sucesivas, de modo que el análisis de las aulas virtuales permitió organizar y construir las preguntas para las entrevistas a docentes y a también a estudiantes (solo entrevistamos a docentes cuyas aulas virtuales habían sido analizadas previamente); las entrevistas a docentes permitieron precisar algunas indagaciones para con las/os estudiantes que habían utilizado las mencionadas aulas.

La Fase 1 se organizó en torno al objetivo que consistía en la descripción y el análisis de aulas virtuales y de las clases allí presentes en 2020 y en 2021. A tal fin, establecimos una selección de aulas virtuales a partir del universo que teníamos disponible. En primer y segundo año hay en total 20 unidades curriculares en cada uno de los dos turnos de cursado, eso hace un total de 40 aulas virtuales como universo potencial de análisis. No obstante, en los hechos, el universo de aulas fue menor, debido a varios motivos. En primer lugar, debido a que en algunos casos ambos turnos estaban a cargo de lxs mismxs docentes y por lo tanto, replicaron / clonaron aulas virtuales o incluso en 2020 compartieron una única aula para ambos turnos. Segundo, porque algunas unidades curriculares no desarrollaron aulas virtuales ese año. Algunas pocas no estaban disponibles en la plataforma por algún motivo. Y finalmente, en tres casos docentes a cargo de aulas del 2020 habían renunciado o terminado en sus funciones al momento de la selección (no íbamos a poder entrevistarlos, motivo por el cual no las tuvimos en cuenta desde el inicio). Así, del total de aulas restantes, aplicamos criterios de diversidad y variedad, considerando los campos de la formación (general, de la práctica docente y específica) del plan de estudios y los turnos de cursado. Definimos finalmente 12 aulas para analizar atendiendo a estos criterios de diversidad y variedad.

Como decíamos antes, esta Fase demandó un trabajo intenso de rastreo de antecedentes que nos permitió identificar y precisar el tipo de análisis que necesitábamos realizar, de acuerdo a nuestros objetivos. Como los modelos o propuestas de análisis que encontramos disponibles no atendían todos los aspectos a considerar, decidimos crear nuestro propio modelo de análisis, con las características señaladas antes: de relativa fácil comprensión y uso, que favoreciera la descripción de las aulas y también su interpretación y que nos permitiera dar cuenta de las tres dimensiones de nuestro objeto. El resultado se encuadra en una propuesta de análisis de discurso desde el marco que provee Eliseo Verón

(1993), complementado con aportes de: Svensson (2019), Colussi Ribeiro (2013), De León Vazquez ([2022] 2023) y Kaufman y Rodríguez (2014).

A continuación presentamos el modelo de análisis de aulas virtuales. Luego, presentamos algunos resultados derivados de la aplicación de ese modelo, bajo la forma de una clasificación de las aulas encontradas.

4. MODELO DE ANALISIS Y UNA CLASIFICACION RESULTANTE DEL MISMO

Como parte de la Fase 1, tal y como mencionamos antes, construimos un modelo de análisis propio que nos permitió la indagación en las aulas virtuales seleccionadas. Este modelo que propusimos contempló algunas categorías que nos han permitido una primera descripción general de las secciones de cada aula.

Si bien hay algunos aspectos que son definidos por la propia plataforma *E-educativa*, nos interesó dar cuenta del modo en que cada sección era utilizada por cada docente en su proceso de «escritura» del aula. Propusimos una clasificación para analizar qué se invitó a hacer a las/os estudiantes en cada sección dentro de cada aula, en función de lo establecido por el docente: *hacer conocer* (incluía orientaciones generales para el recorrido por el aula; pautas generales para organizar el trabajo; indicaciones organizativas para encuentros sincrónicos; sugerencias de espacios para sostener la interacción, entre otras); *hacer saber* (hacia referencia al trabajo con los saberes y contenidos disciplinares propios de la unidad curricular, en sus múltiples formatos, soportes y lenguajes); *hacer hablar* (dentro de las múltiples actividades posibles que podían proponerse para realizar dentro del aula virtual y fuera de ella, aquí concentramos aquellas que tenían como objetivo la expresión y la participación escrita por parte de estudiantes); *hacer hacer* (en esta última categoría incluimos todas aquellas otras actividades que suponían otro tipo de tareas, más allá de las vinculadas con la escritura en un sentido restringido, es decir, otras formas de producción discursiva).

En segundo lugar, nos abocamos al análisis a partir de las tres dimensiones de la escritura de estas clases (lo comunicacional, lo pedagógico–didáctico y lo multimodal) mencionadas antes y, dentro de cada una de ellas, de algunos aspectos específicos.

En la *dimensión A «Comunicacional»*, identificamos en primer lugar si el texto estaba escrito en 3ra persona; si utilizaba la 2da de alguna manera y si aparecía la 1ra (frecuente o muy ocasionalmente) y por lo tanto, si se explicitaba un/a autor/a o no; también identificamos subjetivemas (Kerbrat–Orecchioni, 1986) en términos de marcas de emociones, sentimientos, a través de adjetivación (adjetivos calificativos, por ejemplo), a través de uso frecuente de signos de puntuación, de exageraciones, humor, ironía, marcas de dudas en la primera persona, etc; dimos cuenta de la presencia de orientaciones (de bienvenida, de descripción de cada espacio, para transitar el aula tipo pistas, guías, sugerencias, etc) del estilo «hacer conocer»; y finalmente, quiénes eran las personas nombradas en el texto, qué voces se incorporaban, cómo se lo hacía (por ejemplo, citas directas o paráfrasis) y con qué finalidad.

En la *Dimensión B «Pedagógico–didáctica»* identificamos la forma en que se construyó el contrato didáctico: de manera «objetiva» (centrada en 3era persona, por ejemplo); de manera «directiva» (centrada en 2da); de manera «reflexiva» (centrada en 1era persona) así como los «atributos» que se asignaban cada una de esas personas: sabe, duda, invita, pregunta, obliga, es amable/tosca/cálida, es empática; etc.; rastreamos la presencia explícita y la explicación de anticipaciones sobre el recorrido didáctico general propuesto para todo el año, dentro y fuera de *E-educativa*; nos preguntamos sobre cómo se ofrecía/acercaba el contenido de trabajo del espacio: escrito por el/la docente, a través de textos ajenos, con presentaciones u orientaciones para su lectura, con alguna «traducción» que permita una «mediación» en la interpretación y/o en la lectura, etc.; finalmente, qué tipo de actividades propone hacer (qué se espera de las/os estudiantes) y además, si eran obligatorias, en su totalidad o no, si se brindaba información necesaria como fecha de inicio, de cierre, espacio para la resolución de la misma, etc.

En la *dimensión C «Multimodal»* nos propusimos dar cuenta de «cómo era lo que estaba en las aulas»: construimos una clasificación a partir de una reorganización de la propuesta de Colussi Ribeiro (2013), que organizó las producciones discursivas en: 1. textuales; 2. visuales/fotográficas; 3. hipertextuales; 4. multimodales; 5. hipermodales. En las primeras, ubicamos publicaciones que utilizaban preponderantemente la materia lingüística (texto escrito); en las segundas, junto a la escritura convencional, se utilizaban fotografías y/o archivos visuales y/o elementos de diseño como tablas o íconos. En las hipertextuales, además de la escritura tradicional se incluían enlaces que permitían continuar la lectura en otros espacios virtuales. En las multimodales se incorporaban recursos en lenguajes sonoros o audiovisuales (se podía escuchar o ver un video dentro de la propia clase) articulados con texto escrito o publicados de manera autónoma. Finalmente, las producciones hipermodales eran aquellas que articulaban dos o más de los lenguajes/recursos de los anteriores (foto + enlaces + texto escrito, por ejemplo). Sumado a esto, nos interesó dar cuenta de las formas en que se incorporaban recursos y materiales al aula: podían estar «linkeados» o incrustados/embebidos; podían utilizarse plantillas de las ofrecidas por el aula o no, etc.

El modelo fue pensado para favorecer el recorrido analítico por las aulas y fue construido bajo la forma de una tabla en la que pudimos recoger ejemplos concretos de lo visto en ellas. En términos de su uso, interesaba utilizarlo como orientador en la descripción y posterior análisis de las aulas (y no tanto «rellenar» cada categoría de cada dimensión). A partir de estas tablas, elaboradas una para cada aula, se generó un texto descriptivo extenso y hacia el final un resumen para socializar con las/os restantes integrantes del equipo.

A partir del modelo inicial, y luego del trabajo de análisis, fue necesario contemplar además algunas especificidades surgidas desde las propias aulas virtuales. Recuperamos una propuesta clásica de organización de los textos con los que se trabaja en la escuela, de A. M. Kaufman y M. E. Rodríguez (2014), que nos permitió complementar el análisis según las tramas discursivas que predominaban en las secciones más relevantes de cada aula (conversacional, descriptiva, argumentativa o narrativa), así como según las funciones textuales o las intencionalidades con que se comparten y socializan producciones discursivas (informativas, literarias, apelativas, expresivas). Mientras que las tramas nos permitieron identificar aulas predominantemente descriptivas/expositivas (que era nuestra expectativa al inicio), también nos dimos con aulas cuya «forma» explícitamente emulaba una conversación e incluso un relato/narración.

Algo similar ocurrió con las intenciones que pudimos reconocer en los escritos de las aulas: era esperable encontrar funciones informativas e incluso apelativas (sobre todo en las actividades); nos sorprendió encontrar funciones literarias en algunas aulas, así como expresivas (tanto por parte de docentes como de estudiantes). Otro criterio que se impuso como relevante fue la identificación de las aulas según la organización lógica de las mismas (ritualizadas o redundantes, aquellas en las que era posible encontrar la misma información en diferentes espacios de la misma o acceder a los mismos recursos desde diferentes secciones o hiperenlaces; imprevisibles o disímiles, aquellas en las que era más difícil identificar, desde el análisis, el criterio a partir del cual se las había construido y lineales, aquellas en las que había un único recorrido posible, relativamente claro) y finalmente según la autoría de los materiales compartidos (del/a docente; de académicos; de otras fuentes que pueden ser artísticas, culturales u otras)⁶.

⁶ En esta dimensión del modelo presentada en este párrafo fue especialmente relevante el debate llevado adelante en el equipo de esta investigación.

El modelo adoptó esta forma que presentamos a continuación:

TABLA I.
Modelo inicial para análisis de AV

Hacer un listado de las secciones presentes en cada aula. Dar cuenta qué nos invita a hacer cada sección: – hacer conocer; – hacer saber – hacer hablar; – hacer hacer		
Dimensiones	Las «marcas» a mirar	Ejemplos
Lo comunicacional	Uso de 3era, 2da o 1era persona.	
	Uso de subjetivemas	
	¿Hay orientaciones?	
	Enunciadores / voces	
Lo pedagógico – didáctico	Mirar contrato didáctico	
	Información sobre trabajo dentro y fuera de <i>E-ducativa</i>	
	Cómo aparece el «contenido»	
	Tipo de actividades	
Lo multimodal	Predomina lo: – textual – visual – hipertextual – multimodal – hipermodal	
	La forma de su presencia	
Tramas discursivas: descriptiva / expositiva; conversacional y narrativa. Funciones del lenguaje: apelativas, literarias, expresivas. (Kaufman y Rodríguez, 2014)		
Organización lógica de las aulas: ritualizada o redundante; imprevisible o disímil y lineal.		
Autoría de los materiales compartidos: del/a docente a cargo del aula; de otros académicos / investigadores; de otras fuentes que pueden ser artísticas, culturales u otras.		

Fuente, elaboración propia.

Todo lo anterior nos permitió generar una propuesta de clasificación de aulas que busca responder a la pregunta por sus características principales y que compartimos a continuación. La misma tiene la

finalidad de favorecer el estudio de aulas virtuales, pero también, como decíamos antes, eventualmente puede orientar la construcción de propuestas de enseñanza en estos entornos.

La clasificación incorpora tres categorías de aulas virtuales que no suponen tipos puros sino perfiles, posibilidades u orientaciones en la escritura de las mismas: 1. *las aulas silentes* (incluye las «tipo cajón» o repositorio), 2. *las aulas habladas* y 3. *las aulas narradas*. Esta clasificación tiene como punto de partida el objeto de esta investigación: la noción de escritura entendida en sentido amplio (producción discursiva).

Las primeras ofrecen pocas orientaciones e indicaciones para su recorrido y pueden tener un predominio del hacer saber (en tanto algunas solo ponen a disposición materiales de lectura para lxs estudiantes, aunque sin orientaciones del tipo hacer conocer); en general no hay presencia de las voces docentes en ellas aunque en algunos casos se ofrecen materiales para su descarga que han sido producidos por lxs docentes y concentran sus voces (pero no en las aulas en sí); en general no hay otras formas de la presencia de docentes (ni subjetivemas, ni indicaciones, ni otros enunciadores y voces). En relación con la dimensión didáctica, en general no invitan a la realización de actividades en el espacio del aula, es decir, no utilizan sus herramientas para trabajo asincrónico (Foros, Mensajería, Actividades) ni sincrónico (Chat), por lo tanto, no hay invitaciones a hacer hacer ni hacer hablar. Las escasas producciones discursivas presentes en el aula son de lxs docentes y utilizan lo textual, de manera próxima a lo monomodal. Pueden encontrarse algunos archivos dispuestos para su descarga, en general de investigadores y/o académicos reconocidos en el campo, sobre todo a partir de la herramienta Material de estudio. La organización lógica del aula suele ser imprevisible o eventualmente lineal.

Las segundas toman su nombre del predominio de las marcas de la oralidad, sea en sus producciones textuales, como multimodales. En general, tienen un uso más intensivo de alguna sección del aula que de otras (específicamente Clases), y en ella proponen una organización del contenido con una misma estructura (reconocible desde el análisis), en la que es primordial la puesta a disposición de materiales (textuales pero sobre todo sonoros y audiovisuales), en muchos casos producidos por lxs docentes. El caso paradigmático de este tipo de aulas es el del docente que resolvió todo el trabajo durante la pandemia a partir de la construcción de un canal de YouTube, para que el que produjo videos de desarrollo conceptual y explicaciones, con fuerte acento en la oralidad y apoyo de materiales escritos en hojas y pizarra para sus explicaciones (resuelve así el hacer saber). Estos videos luego fueron incrustados o embebidos dentro del aula virtual, para poder ser visionados desde ese mismo entorno (sin necesidad de «ir a YouTube»). Antes y/o después de estos materiales incrustados se ofrecen orientaciones sobre qué aspectos son más relevantes y en muchos casos actividades para realizar antes, durante o después de la lectura, escucha o visionado: tienen por lo tanto una voluntad explícita de hacer conocer pistas para el trabajo y de hacer hacer a partir de lo puesto a disposición. Esto resulta válido también en otras aulas para otros materiales, incluso en formato pdf, pero con un registro conversacional de la escritura. Un caso ejemplar en este sentido son las clases de una docente escritas a modo de carta formal. En todos los casos, pueden reconocerse esfuerzos por generar una «conversación» asincrónica y con apoyo en la producción escrita, hablada y/o audiovisual. La organización lógica de estos espacios, en general, es lineal.

El tercer conjunto de aulas suelen ser propuestas que contemplan el uso de varias secciones del aula virtual y cada una con una finalidad específica. Se propone, en un sentido genérico, un camino a recorrer, análogo al de un personaje en una narración (de allí toma su nombre este conjunto). En general, presentan desde el inicio orientaciones explícitas sobre los modos en que se espera que el aula sea recorrida, y desde las diferentes secciones se ofrecen indicaciones sobre cómo continuar el recorrido, en una construcción que es explícitamente hipermodal (articula diferentes lenguajes + hiperenlaces) y que hemos categorizado además como redundante: antes que un recorrido lineal, podemos entender esta propuesta como una red que nos permite ir de cualquiera de sus secciones a las otras (desde las Clases a los Foros; desde las Noticias a los Materiales de estudio; desde Mensajería Interna a Actividades, para realizar entregas), a partir del uso sistemático de hiperenlaces por parte de sus docentes—autorxs para

favorecer estos múltiples recorridos y puntos de acceso a cada sección. El aula invita a participar en las herramientas que la misma tiene disponibles (Foros) (hace hablar) y a su vez enlaza a otros entornos (por ejemplo, muros de Padlet o archivos y carpetas de Drive) en los que propone desarrollar otras actividades (hace hacer). Lo disciplinar propio de la unidad curricular tiene su lugar en diferentes momentos y herramientas, en diferentes lenguajes y aparece tanto hiperenlazado como incrustado. Lo que resulta primordial en este tipo de aulas es la generación de un recorrido explícito (aunque no único), que tiene secuencias temporales marcadas, espacios para su desarrollo y propone actividades específicas y a veces diferenciadas para destinatarios estudiantes.

5. A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Hemos presentado una propuesta de análisis de aulas virtuales desde un enfoque discursivo, construida a partir de un trabajo de investigación realizado desde un IFD de la ciudad de Córdoba. Hemos compartido la propuesta en sí, las fuentes que nos han permitido darle forma y la manera en que nos permitió dar respuesta a nuestras preguntas iniciales. La clasificación de aulas virtuales que surge del análisis puede brindar posibles orientaciones para la construcción de estos entornos, ya que algunas de sus categorías pueden ser interpretadas en clave axiológica: por ejemplo, es posible que las aulas habladas y narradas sean preferibles a las silentes si la propuesta pedagógica apunta a un uso significativo de las mismas; es probable que las organizaciones lógicas lineales o ritualizadas sean preferibles a las imprevisibles; y así con otras categorías. El objetivo que dio origen a esta producción fue cumplido, si consideramos que todas las integrantes del equipo pudieron apropiarse del modelo y utilizarlo para el análisis de las aulas seleccionadas. Y que este análisis nos permitió la organización de las siguientes fases de la investigación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abrate, L.; Silva, M.; Ferranti, E.; Cecotti, P.; Copquin, A.; Gerbaudo, V.; López Rivilli, M.; Marsilli, D.; Montero, W. y Rubiano, A. (2020). Diseñar clases en entornos virtuales para los Seminarios de Práctica Docente. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación* (39), 127–140.
- Collebechi, M. E. e Imperatore, A. (2010). Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 7(7), 15–26.
- Colussi Ribeiro, J. (2013). Propuesta metodológica para el análisis de blogs periodísticos. *Intercom – RBCC* 36(2), 197–218.
- Da Porta, E.; Llimós, G.; Palmero, P. M. y Plaza Schaefer, V. (2020). *Aproximación a los entornos virtuales para la enseñanza. Módulos 1 a 3*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Da Porta, E. y Plaza Schaefer, V. (2021). Recorridos didácticos en entornos virtuales: Aportes para repensar las propuestas de enseñanza en la educación universitaria. ADIUC. <https://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2022/03/Recorridos-didacticos-en-entornos-virtuales-febrero-2022-version-final-1.pdf>
- De León Vazquez, S. (2023). Metodología para estudiar los espacios públicos digitales producidos por las instituciones. *Cuadernos.info* 54, 45–66.
- De Luca, M. P. (2021). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. En Bas Vilizzio, M.; Camacho, H.; Carabantes Alarcón, D.; De Luca, M. P.; Dussel, I. et al. (eds). *Educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 147–157). Fundación Carolina.

- Edelstein, G. (2021). *Documento 4. Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial*. Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la Enseñanza. Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. FFyH, UNC.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19–40). Gedisa.
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün*(4), 1–30. 11.
- González, N. (2022). Aspectos tecnológicos de la educación virtual en la universidad pública. Desde la pandemia pensando en la pospandemia. En Meirovich, V. y Pujol, A. (coords) *El trabajo docente en creación* (181–196.). ADIUC. <https://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2022/11/ADIUC-El-trabajo-docente-en-creacion-DIGITAL.pdf>
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2014). *La escuela y los textos*. Aique educación.
- Kerbrat–Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: EDICIAL (Hachette).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lorier, L. (2018). Usos de los foros virtuales en un curso universitario: las interacciones entre docentes y estudiantes. En Bertolotti, Virginia (comp). *Lengua, comunicación e información. Facultad de Información y Comunicación (FIC)* (123–141). Uruguay: Universidad de la República (UDELAR).
- Martínez, M. T. y Briones, S. M. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación* 29, 81–86.
- Moreiras, D. (2019). Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. *Revista EFI DGES*, 5(9), 60–67.
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. M. García y M. Báez Sus (comps). *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp.29–42). Uruguay: FLACSO.
- Pinque, G. (2020). La escritura colaborativa en la virtualidad: nociones y estrategias para pensar su inclusión en propuestas de enseñanza. *Revista EFI DGES* 6(10), 95–103.
- Piretro, A.P. (2020). De umbrales y pasajes: escrituras, medios y tecnologías digitales en Educación Superior. En C. Rodríguez; M.L. Galante; A.P. Piretro y O. Matarozzo. *Escritura(s). Borde(s). Arte(s)* (pp.51–79). Córdoba: Facultad de Artes, UNC.
- Porro, J. N. (2017). El aula virtual y sus dimensiones: un análisis de la propia práctica. *Revista EFI* 3(5), 136–157.
- Svensson, V. C. (2018). Análisis de portadas de aulas virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 29(56), 156–185.
- Svensson, V. C. (2019). Análisis de aulas virtuales desde la multimodalidad. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 69, 53–74.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Diker, G. y Frigerio, G. (eds.) *Educación, saberes alterados* (pp.99–110). CABA: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.
- Verón, E. (1993). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2014). Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. *MATRIZES*, 8(1), 13–19.
- Xarles i Jubany, G. y Martínez Samper, P. (2020). Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la covid–19. *Análisis Carolina* 32, 1–12.

Investigación

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Coproducción de conocimiento entre equipos de investigación universitarios y profesores de escuela secundaria: un estudio comparativo sobre narrativas de docentes y estudiantes en el AMBA y en Medellín

Knowledge Co-Production between University Research Teams and High School Teachers: a comparative study about teachers' and students' narratives in Metropolitan Area of Buenos Aires and Medellin

Ada Cora Freytes Frey¹

 Ada Cora Freytes Frey

afreytesfrey@undav.edu.ar

Universidad Nacional de Avellaneda
(UNDAV) Universidad Nacional Arturo
Jauretche (UNAJ)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0064, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 02 de octubre de 2023

Aceptación: 22 de marzo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0064>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este artículo discute el caso de una investigación colaborativa internacional llevada adelante por dos equipos de investigadores universitarios y docentes de escuela secundaria, uno en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina y otro en Medellín, Colombia. El objetivo de la investigación fue: reconstruir y analizar, a través de sus narrativas, las experiencias que profesores y estudiantes desarrollan en torno a la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en escuelas medias que atienden a jóvenes en situación de vulnerabilidad social, en el Área Metropolitana de Buenos Aires y en Medellín.

¹ Licenciada en Sociología, Universidad del Salvador. Universidad Nacional de Avellaneda, Profesora Adjunta Concursada e Investigadora del Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas. Directora de la Especialización en Educación e Inclusión Social de Jóvenes. Universidad Nacional Arturo Jauretche, Profesora Asociada Concursada e Investigadora del Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL). Líneas de Investigación: Juventud, Educación y Trabajo; Trayectorias universitarias y de inserción profesional de graduados/as universitarios/as; Identidades Juveniles; Políticas de Inclusión Educativa; Políticas de Empleo Juvenil.

La investigación articuló una perspectiva hermenéutico–comprensiva, sobre la base de las narrativas, con una perspectiva crítica, a partir de la inclusión de elementos de investigación – acción, de larga tradición en el campo educativo. En efecto, se trabajó colaborativamente con 4 escuelas, 2 de Argentina y 2 de Colombia. En cada una de ellas, de 2 a 3 profesores se incorporaron al equipo de investigación, participando desde las primeras fases de formulación del proyecto hasta el análisis de resultados. El texto reflexiona acerca de los problemas y logros experimentados en el proceso de investigación colaborativa. También presenta algunos de los principales resultados obtenidos, en términos de producción de conocimiento.

Palabras clave: investigación colaborativa, escuela secundaria, inclusión, construcción de paz

***Abstract:** This paper discusses the case of an international collaborative research carried out by two teams of university researchers and secondary school teachers, one in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina and the other in Medellín, Colombia. The objective of the research was: to reconstruct and analyze, through their narratives, the experiences that teachers and students develop around educative inclusion, peacebuilding and citizenship in high schools that serve young people in socio–territorial segregation situation, in the Metropolitan Area of Buenos Aires and in Medellín.*

The university teams worked collaboratively with 4 schools, 2 from Argentina and 2 from Colombia. In each school, 2 to 3 teachers joined the research group. They were trained to participate from the first phase of project formulation to the data analysis. The paper reflects on the problems and achievements experienced in the collaborative research process. It also presents some of the main results obtained in terms of knowledge production.

Keywords: collaborative research, high school, inclusion, peace building

1. INTRODUCCION

La educación secundaria ha sido el foco de numerosos debates e investigaciones en las últimas décadas en Latinoamérica, en un contexto de ampliación de los años de escolaridad obligatoria en varios países. A pesar de los esfuerzos que desde las políticas públicas se han hecho para garantizar el derecho a la educación en este nivel, tradicionalmente selectivo, persisten obstáculos a la universalización del mismo, que afectan más profundamente a las escuelas que atienden a estudiantes en situación de pobreza y segregación socio-territorial.

En este marco, cobran importancia las investigaciones sobre las visiones de los actores escolares acerca de esos obstáculos, como así también sobre las estrategias que ellos/as despliegan a nivel institucional —en interacción con las políticas— a fin de construir una educación de calidad para todos/as. Ambos aspectos están interrelacionados, en tanto las perspectivas de los actores informan las acciones que despliegan en la cotidianeidad escolar, mediando también en la implementación de las políticas (Ball, 1989). En tal sentido, poner el foco en estas dimensiones supone problematizar y echar luz en la «caja negra» de los procesos institucionales que intervienen en las dinámicas selectivas persistentes en el nivel secundario. Asimismo, permite relevar las prácticas que a escala de las escuelas se están desarrollando para enfrentar los problemas percibidos.

El presente artículo se enmarca en esta perspectiva, en tanto da cuenta de una investigación cuyo objetivo fue: reconstruir y analizar, a través de sus narrativas, las experiencias que profesores y estudiantes desarrollan en torno a la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en escuelas medias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y de Medellín. Se buscaba indagar en las distintas representaciones que los actores escolares tenían de estos tres conceptos, generar conocimiento sobre las estrategias institucionales que las escuelas participantes desarrollaban sobre estas temáticas e identificar aspectos problemáticos a mejorar, a fin de elaborar propuestas de intervención. Se trató de un estudio colaborativo internacional llevado adelante por dos equipos de investigadores universitarios y docentes de escuela secundaria, uno en el AMBA, Argentina y otro en Medellín, Colombia.

El texto reflexiona acerca de los problemas y logros experimentados en el proceso de investigación colaborativa. También presenta algunos de los principales resultados obtenidos, focalizándonos en las representaciones y —en menor medida— prácticas en torno a dos de los conceptos trabajados con mayor profundidad: inclusión y construcción de paz.

2. LAS NARRATIVAS EN TORNO A LA INCLUSION EDUCATIVA Y LA CONSTRUCCION DE PAZ: ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS

Distintos autores han señalado el carácter diverso de las instituciones escolares. Como sostiene Ball (1989), en una misma escuela conviven directivos/as y docentes que tienen distintas concepciones acerca de sus prácticas en el aula, su clasificación de los/as estudiantes, los contenidos del currículum, concepciones que se asientan en perspectivas ideológicas diversas. Esta diversidad se acentúa en tiempos de cambios educativos. En la misma línea, Suárez (2011) indica que, a pesar de que el mundo escolar «es sin duda uno de los espacios sociales más observados, reglamentados y controlados»,

...la vida escolar no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, si no es contada y recreada por los que a través de sus prácticas la reproducen cotidianamente, si el currículum no es vivido y resignificado por aquellos que mediante sus enseñanzas y aprendizajes llevan a cabo, de manera contextualizada y concreta, las tareas de la transmisión y recreación culturales en la escuela (Suárez, 2011:96).

Este autor, en esta frase, remite a Dubet y Martuccelli, quienes ponen en el centro de la comprensión de lo que ocurre en las escuelas la noción de experiencia, a la que aluden como «un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo» (1998:15). Se

trata, por lo tanto, de un trabajo subjetivo, cognitivo y normativo de los actores sociales. En el contexto de lo que tematizan como la desinstitucionalización del sistema educativo, estos autores sostienen que la escuela ha perdido sus marcos referenciales instituidos y persigue objetivos diversos e incluso contradictorios por parte de los distintos actores escolares (directivos, docentes, padres, estudiantes), pero también al interior de cada uno de estos grupos. En este contexto, la capacidad de los sujetos para manejar sus diversas experiencias escolares se vuelve fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y al hablar de los actores de la vida escolar, estos autores no se restringen a los/as docentes, sino que involucran también a los/as estudiantes y las maneras en que ellos/as construyen su experiencia.

El enfoque de las narrativas pone el acento en la dimensión discursiva de la experiencia. Por otra parte, como ya lo ha señalado la corriente marxista de historia cultural inglesa (Edward P. Thompson, Raymond Williams) estas experiencias subjetivas no se despliegan en el vacío, sino que están situadas en un contexto socio-histórico particular (Carli, 2012). En nuestro caso, se trata de los procesos de reforma educativa de los últimos años, enmarcados por leyes generales y por políticas educativas, pero también por luchas y resistencias de docentes y estudiantes. De este contexto, configurado por la historia de los sistemas educativos de cada país y por las prioridades educativas recientes, hemos recortado dos ejes conceptuales, centrales en los debates educativos de cada uno de ellos: inclusión y construcción de paz. Se trata de dos conceptos polisémicos, que han sido abordados desde distintas concepciones y se usan con connotaciones diversas en la actualidad.

El concepto de inclusión se ha ido consolidando y tomando creciente importancia en el campo educativo desde los años noventa. Acuñado inicialmente por Booth y Ainscow (1998), fue apropiado progresivamente por UNESCO en sucesivas conferencias internacionales como un marco analítico y normativo tanto para analizar como para impulsar políticas públicas tendientes a hacer efectivo el derecho a la educación. En sus primeros usos, la noción de inclusión tenía que ver con la superación de la segregación de las «personas con discapacidades» en escuelas especiales y su incorporación a las escuelas «comunes». También llevó a plantear que estos estudiantes tenían «necesidades educativas especiales» que debían ser atendidas. Ainscow y Miles (2008) señalan que esta perspectiva sigue predominando en gran parte de los países.

No obstante, esta noción fue ampliándose de la mano de las demandas de distintos movimientos de «grupos minoritarios», cambiando el foco de atención a la discriminación y las desventajas que estudiantes de distintos tipos de sectores vulnerables experimentan en las escuelas, quedando entonces a merced de presiones expulsivas (Ainscow y Miles, 2008:21). Estas vulnerabilidades pueden tener distintas bases y expresar diferentes modos de discriminación: por clase, por género, por etnia, por territorio, etc. Como señala Sinisi (2010), de lo que se trata es indagar en qué medida en las instituciones educativas sigue operando un modelo de «estudiante esperado/a» y cómo se construyen, simbólicamente y prácticamente, las imágenes de la «otredad», con efectos concretos sobre la experiencia escolar y los aprendizajes de estos/as jóvenes «diversos», que son a menudo discriminados/as.

La formulación actual de aquellos que acuñaron el término, incluye además otros aspectos interesantes, que fueron retomados en nuestra indagación:

Para nosotros se trata de un criterio de principios de la educación que supone:

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye;
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad;
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de los disminuidos o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales”. (Ainscow y Miles, 2008:23–24)

El último punto entronca con lo ya dicho: las «presiones exclusionistas» a las que se refieren estos autores no tienen que ver solo con las capacidades diferentes, sino con otras vulnerabilidades y desigualdades sociales.

El segundo punto, pone en el centro el reconocimiento y la valoración de la diversidad: las necesidades y las aptitudes de las/os estudiantes no son siempre las mismas. En tal sentido, es preciso desarrollar estrategias adecuadas para responder a esta diversidad (socioeconómica, étnica, de género, etc.) con especial atención a los grupos más vulnerables y marginados del sistema educativo, para superar toda forma de discriminación.

Finalmente, el primer punto vincula la inclusión con la participación y el protagonismo de los/as estudiantes en las escuelas. Asimismo, introduce otra discusión en torno a los alcances de la inclusión: la dimensión curricular.

Uno de los aspectos más destacados por las perspectivas críticas y poscríticas de la educación (Da Silva, 2001) ha sido, precisamente, el hecho de que la tradición curricular ha desestimado, históricamente, las necesidades y reivindicaciones de los sectores, grupos o culturas marginadas desde el punto de vista curricular, estableciendo como prioridad aquellos conocimientos y modos de aproximación funcionales a determinado *statu quo* claramente signado por modelos impuestos por las elites. Esta marginación reproduce sistemas en los cuales no solo se anulan contenidos debido a la hegemonía de ciertos grupos, sino que también se genera un silenciamiento de sus voces... (Pérez, Londoño y Garaño, 2022:59)

Esta perspectiva sobre la inclusión, en suma, supone poner la mirada en cómo aparecen (o cómo están ausentes y silenciadas) en el currículo las culturas, identidades, prácticas y lenguajes de grupos subalternos (nuevamente, en función de múltiples ejes de desigualdad: clase, género, raza, etnia, etc.), construyendo imágenes estereotipadas y desvalorizadoras, que legitiman y perpetúan la dominación simbólica y las desigualdades sociales. Se trata entonces de desafiar y deconstruir los modelos hegemónicos que cimentan figuras de alteridad en términos de deficiencia (Skliar, 2002).

En definitiva, la síntesis esbozada hasta aquí intenta dar cuenta de parte de los múltiples significados asociados con la inclusión. Como queda en evidencia, no todos ellos son contradictorios, sino que se advierten complementariedades. No obstante, como se verá en el análisis, a menudo los discursos sociales enfatizan alguna de estas aristas, construyendo ideas diversas en torno a la inclusión. Lo relevante de esto es que estas miradas guían las acciones y las prácticas que en torno a la inclusión se desarrollan en las escuelas.

Por su parte, el concepto de construcción de paz fue introducido en la investigación por el equipo colombiano. En efecto, se trata de una noción que ha sido utilizada en diversas investigaciones por parte de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), institución a la que pertenece dicho equipo. En su enfoque, la paz se comprende desde las apuestas plurales (paces) y no perfectas (paz imperfecta); es así como no existe una única forma de hacer las paces, existen múltiples formas de transitar y de construir, aun en medio del conflicto (Alvarado, Ospina Alvarado y Sánchez León, 2016).

La importancia de este concepto en Colombia tiene que ver con la centralidad del conflicto armado y de distintas formas de violencia que han atravesado la historia del país en las últimas décadas. No obstante, la violencia social no es privativa de esta nación, sino que ha marcado y sigue marcando la región latinoamericana, con antiguas y nuevas expresiones. En Argentina, la dictadura de los años '70-'80 dejó huellas duraderas con sus prácticas de desaparición de personas, tortura, represión y disciplinamiento social. En el campo educativo, los años de gobierno militar «significaron la clausura de tendencias participativas y un reforzamiento del orden escolar desde prácticas autoritarias» (Cuchan y D'Arcángelo, 2017:295). En este marco, a partir de la recuperación de la democracia, la construcción

de paz en las escuelas estuvo relacionada con la superación del disciplinamiento y el autoritarismo y con la construcción de modos democráticos de gestionar los vínculos y los conflictos escolares, a lo que se aludió con el término «convivencia democrática».

La idea de convivencia o de «sistemas de convivencia» aparece ligada, por un lado, a la participación de docentes, estudiantes y padres en la construcción de normas regulatorias de la cotidianidad escolar (Dussel, 2004). Por otro lado, supone la construcción dinámica y situada de formas dialógicas y negociadas para generar acuerdos en relación a tales reglas.

Un aspecto común que se advierte en las discusiones sobre la construcción de paz en ambos países es el reconocimiento del conflicto como algo propio de las relaciones sociales —y por lo tanto, en particular, de las vinculaciones escolares—. De lo que se trata, entonces, es encontrar maneras de gestionar y canalizar estos conflictos de manera de evitar todo tipo de violencias (Fisas, 2011). Preguntarse por la construcción de paz en las instituciones educativas, entonces, es analizar las formas que los distintos actores escolares utilizan y desarrollan para lograr esto, al igual que las estrategias institucionales que existen para promover la paz como aspecto central de la convivencia escolar.

3. EL DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION COLABORATIVA: DESAFIOS Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD

Esta investigación se planteó desde un inicio como una investigación colaborativa, articulando una perspectiva hermenéutico–comprensiva, sobre la base de las narrativas, con una perspectiva crítica, a partir de la inclusión de elementos de la investigación acción, de larga tradición en el campo educativo (Elliot, 1993; McKernan, 1999). Ambas perspectivas convergen porque el enfoque de las narrativas busca reconstruir las estrategias y prácticas que los docentes despliegan en situaciones y contextos educativos particulares y los saberes pedagógicos que las sustentan (Alliaud, 2011) y el enfoque de la investigación acción en educación plantea al docente como un investigador de sus prácticas y de lo que ocurre en el aula, a fin de mejorar dichas prácticas (Elliot, 1993). En ese espíritu, tanto en Medellín como en el AMBA se incorporaron profesores de las instituciones estudiadas a los equipos de investigación.

En línea con las perspectivas epistemológicas enunciadas, desde un enfoque cualitativo, se planteó un diseño de estudio de casos, seleccionando cuatro escuelas secundarias para trabajar: 2 en el AMBA y 2 en Medellín. Acá surgió una primera divergencia: si bien la apuesta inicial era trabajar con escuelas que atendieran a estudiantes en situación de pobreza, el equipo de Medellín, para generar las condiciones de factibilidad del proyecto, realizó un convenio con la Secretaría de Educación del Municipio de dicha ciudad y con las instituciones de la Alianza por la Calidad de la Educación que lidera dicha dependencia. A partir de esto, se eligieron dos escuelas contrastantes: la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno, ubicada en un barrio popular y con estudiantes en situación de pobreza, y el Colegio Marymount, privado católico, con estudiantes de clase alta y media alta.

En cambio, las dos escuelas argentinas eran más homogéneas en relación a su estudiantado, en su mayoría de hogares en situación de pobreza y segregación socio–espacial. Además, ambas se caracterizaban por una búsqueda institucional activa de estrategias para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación en estos/as jóvenes. Una de ellas, la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad de Quilmes (ESET Quilmes), es un ejemplo de los nuevos formatos explorados desde las políticas educativas: se trata de una institución que busca específicamente desarrollar innovaciones en el régimen académico y en las estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión educativa de tales jóvenes. El segundo caso, la Escuela 6 del Distrito 5º, se encuentra situada en una villa de emergencia en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una escuela pública, con el régimen general de las escuelas de la jurisdicción —que ha tenido cambios en los últimos años—, surgida a partir de las luchas y reclamos de los habitantes del barrio, cuyos docentes presentan un gran compromiso con la terminalidad educativa de sus estudiantes y con la articulación territorial.

En todas las escuelas participantes, de 2 a 3 profesores por institución se incorporaron al equipo de investigación. Esto implicó que antes de la presentación del proyecto desarrolláramos una fase de preparación en la cual se trabajó con estos/as profesores/as en jornadas de capacitación participativas para apropiarse de los contenidos teóricos (en torno a los conceptos de inclusión, paz y ciudadanía) y metodológicos del proceso investigativo. Esta capacitación fue llevada adelante de forma conjunta por los/as investigadores/as de las universidades participantes, apelando para ello a plataformas de comunicación virtual.

La técnica de recolección de datos consistió básicamente en talleres lúdico-creativos, como espacios de encuentro e intercambio para escuchar las voces de los/as profesores y los/as estudiantes, reconstruyendo así sus narrativas sobre la construcción de paz, ciudadanía e inclusión. Las propuestas de los talleres fueron coordinadas entre los equipos investigadores de Medellín y el AMBA (incluidos los/as profesores de las escuelas). Medellín realizó un primer diseño de posibles talleres a desarrollar y el equipo de Argentina retomó esas propuestas y buscó adaptarlas a las condiciones de trabajo en las escuelas argentinas, teniendo en cuenta los tiempos disponibles y las culturas institucionales de las escuelas participantes. Se apeló a distintos lenguajes expresivos y técnicas participativas, incorporando el trabajo con imágenes, la fotografía, la cartografía social, el armado de cuestionarios y la realización de «entrevistas periodísticas» por parte de los/as jóvenes, la escritura de microrrelatos y relatos de experiencias. Estas distintas técnicas se mostraron muy ricas para favorecer el intercambio, la participación y la reflexión sobre las prácticas y los conceptos (aspectos más logrados entre los docentes y que requirieron mayor trabajo con los/as jóvenes).

En efecto, en relación con los talleres, se decidió trabajar por separado con docentes y estudiantes para aprovechar mejor los tiempos limitados disponibles, pero, sobre todo, para favorecer la expresión por parte de los/as estudiantes, siendo conscientes de las asimetrías simbólicas entre jóvenes y adultos, pero también entre roles institucionales (Freytes Frey y Cross, 2011). En efecto, la experiencia de todos los/as integrantes del equipo nos hacía conscientes de que uno de los desafíos de la técnica elegida, en el caso de los/as estudiantes, era la dificultad que ellos/as suelen experimentar —y más particularmente en sectores populares— para expresar sus opiniones por vergüenza a quedar expuestos ante los/as adultos/as (e incluso ante sus pares, aunque esto hubo que trabajarlo desde la coordinación de los talleres). En consecuencia, se optó por realizar tres talleres con docentes y cinco con estudiantes, atendiendo también a la menor disponibilidad de tiempo de los/as profesores/as.

Esto nos lleva a reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de despliegue de esta metodología. Las técnicas participativas requieren la reunión de actores diversos en espacios y tiempos comunes, y tiempos lo suficientemente amplios como para lograr la reflexión, la expresión y el intercambio entre los participantes, lo cual tiene sus complejidades. En el caso de Medellín, esto fue favorecido por el convenio entre el equipo del CINDE y la Secretaría de Educación de la ciudad, a partir del cual se generó la implicación de las escuelas en el proyecto. Aun así, la realización de los talleres requirió reprogramaciones y reorganización de las agendas.

En el caso del AMBA, el trabajo pudo realizarse, en primer lugar, por el compromiso e interés de los/as directivos y docentes que integraron el equipo de investigación, junto con los docentes investigadores de dos universidades (UNDAV y UNQ). Ellos/as fueron los que gestionaron la participación de la escuela en el proyecto, organizando los tiempos y espacios para que esto fuera posible. En segundo lugar, los talleres pudieron llevarse a cabo por la participación voluntaria de un conjunto de docentes que se sintieron invitados por sus colegas tanto a implicarse en este ejercicio de reflexión y debate sobre sus propias ideas y prácticas, como a favorecer la implementación de espacios similares con los estudiantes.

En este esquema organizativo está la potencia del trabajo realizado y también sus límites: potencia porque el carácter voluntario del involucramiento en el proyecto garantizó el compromiso de los/as docentes con el camino propuesto de análisis y discusión sobre ideas y prácticas educativas; límites

porque los tiempos disponibles fueron escasos y la sensación que nos quedó, tanto a los/as integrantes del equipo de investigación, como a otros/as docentes participantes, fue que necesitábamos «una segunda vuelta», que desgraciadamente se vio pospuesta por un tiempo largo debido al contexto extraordinario generado por la pandemia de la COVID-19. Efectivamente, nuestro trabajo de campo fue realizado entre agosto y noviembre del año 2019. Con el advenimiento de la pandemia en 2020 y la intempestiva transformación que la misma trajo al trabajo docente tanto en el nivel secundario como en el universitario, la tarea quedó detenida. Pudimos avanzar, a través de intercambios virtuales en la organización del análisis de los datos obtenidos, pero el desarrollo del componente de acción quedó detenido y recién está siendo retomado.

Finalmente, un último desafío tiene que ver con la asimetría simbólica que atravesó la constitución de los equipos de investigación. Este es un gran desafío para la investigación participativa, sobre el que se ha reflexionado en un artículo previo (Freytes Frey y Cross, 2011). Si bien en este caso la colaboración era entre docentes, en el imaginario y las jerarquías del sistema educativo (y más aún cuando se trata de tareas de investigación), el capital simbólico de los/as profesores/as universitarios es mayor que el de los/as secundarios/as.

En tal sentido, se llevaron a cabo estrategias para superar esta asimetría, particularmente en lo que afectaba la participación de los/as profesores/as de nivel secundario en el proyecto. En Argentina, se involucró a los/as docentes secundarios del equipo en la planificación de los/as talleres. Esto se vio favorecido por el propio perfil profesional de estos/as profesores, que estaban acostumbrados/as a la organización e implementación de este tipo de dinámicas participativas. En Colombia, los/as profesores participantes se estaban formando a nivel posgrado en la Fundación CINDE, lo que daba a sus intervenciones en el proyecto un carácter de práctica y consolidación de la formación de posgrado.

En el caso de Argentina, los aportes de los/as docentes de escuela media fueron fundamentales para enriquecer las propuestas y adaptarlas a la realidad de las instituciones educativas de ese país. Además, se logró su participación, codo a codo con los profesores/as-investigadores/as universitarios/as, en el análisis y sistematización de la experiencia, siendo coautores de los capítulos desarrollados a tal efecto en el libro publicado sobre el proyecto (Arroyo Ortega y Freytes Frey, 2022). Esta fue una asignatura pendiente en Colombia, donde la intervención de estos/as docentes se focalizó en la primera parte de la investigación y en el trabajo de campo. En lo que sigue, se sintetizan los hallazgos más relevantes de la investigación.

4. ALGUNOS DE LOS RESULTADOS COMPARATIVOS MAS IMPORTANTES. REPRESENTACIONES Y PRACTICAS SOBRE LA INCLUSION EDUCATIVA

En el apartado teórico se ha discutido el carácter polisémico de los conceptos que guiaron nuestra indagación. Las múltiples acepciones y connotaciones del término inclusión allí mencionadas estuvieron presentes en los datos relevados en las escuelas participantes. Más allá de esto, se encontraron énfasis distintos en las diferentes instituciones, que pueden ser interpretados en interacción con los contextos nacionales y sociales de cada institución.

Así, en ambos países, se advirtió la persistencia —ya señalada por la bibliografía— de la noción de inclusión como integración de estudiantes con discapacidades o «necesidades especiales» a las escuelas «comunes», a fin de superar las prácticas de segregación antes imperantes. No obstante, si esta acepción fue dominante en las escuelas colombianas —donde docentes y estudiantes mencionan como aspectos que favorecen la inclusión los elementos y arreglos espaciales que facilitan el acceso, la circulación y los aprendizajes de estos/as estudiantes—, solo es mencionada por algunos/as docentes y estudiantes en una escuela argentina.

Por el contrario, en las narrativas presentes en las instituciones argentinas es central el vínculo entre inclusión y garantía de derechos (educativos en particular, pero sociales en general). Es preciso recordar que se trata de escuelas que atienden a estudiantes en situación de pobreza y segregación territorial,

tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria. La inclusión aparece asociada entonces a transformar los dispositivos «expulsivos» a fin de superar la vulneración de derechos.

No obstante, también aparecen en algunos/as docentes de estas escuelas una mirada crítica sobre el uso del concepto «inclusión»: en uno de los talleres, se planteó el riesgo de que ser una «escuela inclusiva» se transforme en una etiqueta para «escuela que atiende sectores en situación de pobreza», colaborando con la conformación de circuitos educativos considerados de inferior calidad y profundizando así los procesos de segregación socio-educativa.

Además de estas diferencias nacionales, como se ha indicado, se encontraron también distinciones que pueden ligarse con lo socio-económico. En las tres escuelas ubicadas o vinculadas con barrios populares (las dos argentinas y una colombiana) se mencionaron como estrategias de inclusión el desarrollo de proyectos y actividades conjuntas con la comunidad local, que apuntan a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, entre los cuales se cuentan las familias de los/as alumnos/as. En tal sentido, para estos/as docentes (y también para los/as estudiantes) la inclusión educativa va directamente ligada con la inclusión social. Estos significados no aparecen, en cambio, en la única escuela de la muestra que atiende a sectores privilegiados, donde la inclusión tiene que ver con «los/as otros/as», con un/a «necesitado/a» al que hay que ayudar desde la caridad.

Hemos indicado hasta aquí contrastes en las representaciones que pueden relacionarse con diferencias nacionales y con desigualdades socio-económicas en el estudiantado. Pero también encontramos una convergencia muy interesante: en las cuatro escuelas la inclusión apareció vinculada, para docentes y estudiantes, con el respeto y acogida a la diversidad de género. Incluso en la escuela privada de carácter confesional, profesores y estudiantes se refirieron al hablar de la inclusión al acompañamiento a un proceso de cambio de género que estaba transitando un/a estudiante.

Una mirada de conjunto de lo discutido hasta aquí permite discernir, más allá de los énfasis unidimensionales, un avance progresivo de la idea de inclusión como atención a la diversidad, la cual tiene múltiples aristas y dimensiones: de género, de clase, de tipos de capacidades, etc. Esta connotación de la inclusión apareció más explícita en los talleres realizados en las escuelas argentinas, en los cuales docentes y estudiantes tendieron además a poner énfasis en los distintos proyectos y acciones desarrollados orientados a superar barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes que presentan distintos tipos de vulnerabilidades (aspecto que no podemos desarrollar aquí por razones de espacio).

5. REPRESENTACIONES Y PRACTICAS EN TORNO A LA CONSTRUCCION DE PAZ

En relación a las representaciones sobre la construcción de paz, los contrastes más pronunciados siguen las líneas de las desigualdades socio-económicas y territoriales. En las escuelas que atienden estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos, tanto en el AMBA como en Medellín, la paz aparece como algo que debe ser permanentemente construido, trabajado, en interacción y a menudo en contradicción con el contexto socio-territorial en el que se inserta la institución educativa, atravesado por diferentes conflictos y violencias. Así, en todas estas escuelas se trabaja específicamente para generar modos y herramientas para procesar los conflictos de manera no violenta, para cambiar las formas de relacionamiento y para transformar prácticas discriminatorias que atraviesan las vinculaciones cotidianas dentro y fuera de la escuela.

Por el contrario, en la escuela privada de Medellín, particularmente entre los/as estudiantes, la construcción de paz es percibida como una cuestión individual: tiene que ver con lo espiritual, con los afectos personales, con las relaciones de amistad y enemistad en la vida escolar cotidiana.

No obstante, se advierten también diferencias nacionales dentro del primer grupo, que tienen que ver más con las estrategias de acción que con las representaciones: en las escuelas argentinas se registra un enfoque más sistemático e institucionalizado para trabajar la violencia que permea los modos habituales

de vinculación, especialmente entre los/as estudiantes. En primer lugar, siguiendo una política nacional, existen en estas escuelas sistemas de convivencia que prevén la participación de los diversos actores escolares, incluyendo una representación de los/as estudiantes. Así, en los dos establecimientos del AMBA se mencionaron como espacios para la construcción de paz los Consejos de Convivencia donde se abordan las causas que dieron lugar a situaciones conflictivas y disruptivas del orden escolar y se proponen vías de solución y reparación posible. También las tutorías, que no son solo de carácter individual, sino que suponen un trabajo del tutor o tutora con cada curso, fueron valoradas particularmente por los/as estudiantes como espacios para trabajar y dialogar conflictos. Y por último, tanto docentes como estudiantes mencionaron como espacios de construcción de paz las actividades y proyectos orientados al cuestionamiento y transformación de la violencia y desigualdades de género, ya que muchos problemas de convivencia entre estudiantes aparecen ligados a estos temas.

6. REFLEXIONES FINALES

El objetivo de este artículo era, por un lado, reflexionar acerca de los problemas y logros experimentados en un proceso de investigación colaborativa internacional realizado por dos equipos de investigación de Medellín y del Gran Buenos Aires. Por otro lado, se buscaba presentar sintéticamente algunos de los principales resultados obtenidos.

En relación al primer punto, la participación en los grupos de investigación de docentes de las escuelas medias enriqueció el trabajo realizado. Por un lado, aportaron para una mejor implementación de las técnicas participativas de recolección de información, al colaborar a generar las condiciones para el involucramiento de otros/as docentes y de los/as estudiantes en los talleres. Por otro lado, sus perspectivas enriquecieron las formulaciones iniciales del diseño y el análisis de los datos —esto último, particularmente en Argentina—. Otro aspecto interesante del proyecto, en términos de la investigación de narrativas, fue la apelación en los talleres a distintos tipos de lenguajes expresivos y técnicas participativas, lo cual favoreció la reflexión y la implicación de docentes y estudiantes.

Como desafíos importantes se destacan dos: la complejidad en la implementación de este tipo de técnicas de recolección, que son demandantes en términos de tiempos y de articulación de actores, y la gestión de las asimetrías simbólicas que afectan la igualdad y la libertad en la participación. En el primer caso, el artículo ha discutido dos estrategias posibles: la generación de acuerdos con autoridades educativas de las jurisdicciones, por un lado, y la implicación de un grupo de directivos y docentes en el proceso investigativo, que impulsen y organicen los modos de participación de los actores escolares, por el otro. En relación a la segunda cuestión, se mencionaron dos tipos de asimetrías simbólicas con potencial de afectar el trabajo realizado: las asimetrías entre estudiantes y docentes, atravesadas por las jerarquías escolares pero también por las diferencias generacionales, y las asimetrías entre docentes investigadores/as universitarios/as y profesores/as de las escuelas secundarias. Para afrontar el primer tipo, fue fundamental la realización de talleres con estudiantes y docentes por separado y también la participación colaborativa en los talleres (en distintos roles) de los/as profesores/as de las escuelas integrantes del equipo de investigación. En relación a las asimetrías entre los/as docentes investigadores universitarios y secundarios, se trabajaron a través de la formación y del impulso negociado de la participación de los últimos en todas las instancias de la investigación.

En relación a las narrativas, el espacio disponible solo permitió una síntesis muy apretada de los hallazgos más importantes. No obstante, se advierten diferencias claras entre las escuelas argentinas y colombianas, que podemos vincular a la diversidad de los contextos nacionales y a las particularidades de las escuelas elegidas. Si bien los dos países comparten rasgos comunes de la realidad latinoamericana, también hay diferencias ligadas a la historia particular de cada país y a los énfasis diversos de las políticas educativas. En Argentina, la Ley de Educación Nacional, al establecer en 2006 la obligatoriedad del nivel secundario completo, impulsó la búsqueda de estrategias para lograr la finalización de este nivel por parte de jóvenes de sectores sociales que tradicionalmente quedaban fuera de él. En Colombia, la educación ha estado atravesada por los debates sobre la calidad y la

implementación de políticas ligadas a la Ley General de Educación, con un planteo de ampliación de cobertura particularmente hacia las zonas rurales. Sin embargo, la discusión de los mecanismos de exclusión y segregación educativa no ha alcanzado un lugar relevante en la agenda pública. Esto aparece reflejado, como se ha visto, en las narrativas.

Por otra parte, las escuelas seleccionadas en el AMBA son hijas de la Ley Nacional de Educación, no solo porque fueron creadas con posterioridad a su sanción, sino porque en el ideario institucional de ambas está el mandato de buscar estrategias para garantizar el derecho a la educación secundaria a jóvenes que viven en situación de pobreza. En tal sentido, en las narrativas producidas en los talleres de docentes, predominan las historias de acción. Los/as profesores hablan de múltiples proyectos y prácticas desarrollados para construir inclusión y paz. Y estos relatos coinciden de múltiples maneras con los de los/as estudiantes.

Por último, la incorporación en Medellín de dos escuelas contrastantes en relación al nivel socio-económico del alumnado, permitió identificar también diferencias relacionadas con esta dimensión. En tal sentido, hay algunas similitudes en los problemas identificados en relación a la inclusión y la paz en las escuelas de ambos países con estudiantes de sectores de menores recursos. Lo que varía son las acciones desarrolladas para intervenir sobre ellos. En cambio, en las escuelas de Medellín, hay diferencias importantes entre las narrativas de docentes y estudiantes de la escuela pública y la escuela privada. Para completar y profundizar esta comparación, debiéramos incluir en el caso argentino también escuelas que atienden a sectores medio-altos. Una tarea a asumir en la continuidad de esta investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, vol. XXXVIII, (1), 17-44. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp.61-91). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/ CLACSO. Recuperado de: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Alvarado, S. V.; Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez-León, M.C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, (2), 987-999. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456008.pdf>
- Arroyo Ortega, A. y Freytes Frey, A. (comps.) (2022). *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. Avellaneda: UNDAV Ediciones / CINDE. Recuperado de: <https://ediciones.undav.edu.ar/?product=narrativas-de-maestros-y-jovenes-acerca-de-la-inclusion-la-construccion-de-paz-y-la-ciudadania>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (comps.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Cuchan, N. y D’Arcángelo, M.B. (2017). Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, volumen 27, (2), 289-310. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000200009
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.


- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO, Sede Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*. (20), 3–8. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Freytes Frey, A. y Cross, C. (2011). Overcoming poor youth stigmatization and invisibility through art: A participatory action research experience in Greater Buenos Aires. *Action Research Journal*, vol. 9, (1), 65–82.
- McKernan, J. (1999). *Investigación–acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11–14. Recuperado de: <http://www.antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/a%C3%B1o-1-n%C3%BAm-1-2010>
- Pérez, A.; Londoño, N. y Garaño, I. (2022). La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y ‘otros(as)’. En Arroyo Ortega, A. y Freytes Frey, A. (comps.), *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires* (pp.45–79). Avellaneda: UNDAV Ediciones / CINDE. Recuperado de <https://ediciones.undav.edu.ar/?product=narrativas-de-maestros-y-jovenes-acerca-de-la-inclusion-la-construccion-de-paz-y-la-ciudadania>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp.93–137). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/ CLACSO. Recuperado de: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/EI%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf

La desigualdad socio económica de los hogares y el proceso de continuidad pedagógica en tiempos de confinamiento.

Noroeste Argentino. Año 2020¹

The socioeconomic inequality of households and the process of pedagogical continuity in times of confinement. Argentine Northwest. Year 2020

Daniel Esteban Quiroga², José Alberto Yuni³, Cecilia Evangelina Meléndez⁴ Y Luisa Maria Salazar Acosta⁵

 Daniel Esteban Quiroga
danielestebanquiroga@gmail.com
Instituto Regional de Estudios Socio-
Culturales (IRES) Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET) Universidad Nacional de
Catamarca (UNCA), IRES – CONICET –

UNCA / Facultad de Humanidades
(FHUMA) – Universidad Nacional
de Catamarca – (UNCA)

 José Alberto Yuni
joseyuni@gmail.com
Instituto Regional de Estudios Socio-
Culturales (IRES) Consejo Nacional

¹ Este artículo forma parte de la investigación La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia y del informe técnico sobre el derecho a la educación, La continuidad pedagógica durante el ASPO 2020 en las escuelas rurales, ganador de la convocatoria Promoción del uso de las bases de datos publicadas por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación.

² Profesor de Historia por la Universidad Nacional de Catamarca. Es Magíster y Doctor en Demografía por la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente adjunto en Problemática Latinoamericana y Americana III en la Facultad de Humanidades de la UNCA. Es Director de la Especialización en Estadística Aplicada de la Universidad Católica de Salta. Dirige proyectos de extensión e investigación y posee publicaciones acerca de temáticas educativas, desigualdades, Vulnerabilidad, fuentes de datos y sociodemográficas sobre la región del Noroeste argentino.

³ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Magister Scientia en Metodología de la Investigación Científica. Investigador Principal del CONICET. Profesor Titular concursado de Pedagogía y Teorías Contemporáneas de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA. Profesor del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María. Director del Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES–CONICET/UNCA). Coordinador del Grupo de Investigación Estudios Regionales sobre educación, políticas y subjetividades

⁴ Doctora en Ciencias Humanas, Mención Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de Política Educativa y Metodología de la Investigación II en la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Investigadora asistente de CONICET. Integrante del Grupo de Estudios Regionales sobre Educación, Políticas y subjetividades radicado en el IRES.

⁵ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Es Magíster y Doctora en Demografía por la Universidad de Córdoba. Es docente adjunta de Metodología de la investigación en la Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSa. Es docente y responsable de investigación en la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Católica de Salta. Dirige proyectos de extensión e investigación y posee publicaciones acerca de temáticas educativas y sociodemográficas sobre la región del Noroeste argentino.

de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) IRES – CONICET – UNCA / Universidad Nacional de Villa María (UNVM)



Cecilia Evangelina Meléndez

ceciliamelendez.unca@gmail.com

Instituto Regional de Estudios Socio–Culturales (IRES) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), IRES – CONICET – UNCA / Facultad de Humanidades (FHUMA) – Universidad Nacional de Catamarca – (UNCA)



Luisa Maria Salazar Acosta

salazarluisamaria@gmail.com

Grupo de Estudios Socio–Demográficos (GREDES) Universidad Nacional de Salta (UNAS) GREDES – UNSa

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0065, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 18 de agosto de 2023

Aceptación: 13 de diciembre de 2023

DOI:<https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0065>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. La presente comunicación tiene el propósito de analizar la interrelación entre la desigualdad socioeconómica y el proceso de continuidad pedagógica mediante un estudio descriptivo–comparativo que tiene como fuente de información dos bases de datos: 1) la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, relevada en julio del año 2020, por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la

Secretaría de Evaluación e Información Educativa; y 2) la Encuesta a Hogares, desarrollada entre el 18 de junio y el 3 de julio del 2020, del Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con el Programa de Educación de UNICEF Argentina. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Con el cual se aplicaron filtros para seleccionar el área geográfica que interesa a la investigación, se obtuvieron frecuencias y cruces de los datos que se analizaran. Los resultados revelan que los establecimientos educativos del NOA registran altos niveles de continuidad pedagógica. Sin embargo, la disponibilidad de recursos tecnológicos afectó principalmente a los hogares de alta vulnerabilidad socioeconómica.

Palabras clave: desigualdad, continuidad pedagógica, confinamiento, NOA

Abstract. *The purpose of this communication is to analyze the relationship between socioeconomic inequality and the pedagogical continuity process through a descriptive–comparative study that has two databases as a source of information: 1) the National Evaluation of the Pedagogical Continuity Process, surveyed in July 2020, by the Ministry of Education of the Nation, through the Secretariat of Educational Evaluation and Information; and 2) the Household Survey, carried out between June 18 and July 3, 2020, by the National Ministry of Education in conjunction with the UNICEF Argentina Education Program. For data processing, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program was used, with which filters were applied to select the geographical area that interests the investigation, frequencies and crossings of the data that will be analyzed. The results reveal that the schools of the NOA register high levels of pedagogical continuity. However, the availability of technological resources mainly affected households with high socioeconomic vulnerability.*

Keywords: *inequality, pedagogical continuity, confinement, NOA*

1. INTRODUCCION

La presente investigación se desarrolla en base al procesamiento de datos suministrados por la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, relevada en julio del año 2020, por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa; y la Encuesta a Hogares, desarrollada entre el 18 de junio y el 3 de julio del 2020, como resultado de una alianza entre el Ministerio de Educación de la Nación con el Programa de Educación de UNICEF Argentina.

A lo largo de esta exploración se presentarán hallazgos y resultados obtenidos al analizar algunas variables en el proceso de continuidad pedagógica como: la responsabilidad de organizar las actividades, la frecuencia y los medios de comunicación con estudiantes, las dificultades que encontraron estudiantes y sus familias para seguir las propuestas de continuidad ideadas por las escuelas y docentes, los servicios que tuvieron continuidad en las escuelas, etc. Pero también en este estudio descriptivo-comparativo, para dar cuenta de la interrelación entre vulnerabilidad socioeconómica y continuidad pedagógica, se buscará identificar patrones y tendencias analizando las variables: nivel de vulnerabilidad del hogar, situación educativa, realización de las tareas escolares, colaboración con las tareas del hogar y el cuidado de los hermanos, percepción de AUH y del IFE, disponibilidad de computadora, acceso y tipo acceso a internet en el hogar.

Los hallazgos resaltan las desigualdades en el acceso a la educación y la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin importar su ubicación o situación socioeconómica. Para este fin es esencial implementar políticas que aborden estas brechas, como mejorar la conectividad en áreas rurales, proveer recursos educativos adecuados y brindar apoyo a las familias en el acompañamiento escolar.

Al abordar la continuidad pedagógica en contextos rurales, partimos de reconocer que nuestra muestra está atravesada por una situación de desigualdad territorial preexistente. El enfoque territorial corresponde con el giro espacial desarrollado a partir de la década del noventa, momento en que aparece lo territorial como una dimensión más problematizada. Desde la perspectiva crítica (Haesbaert, 2004, 2021; Mançano Fernandes, 2009), se otorga una acepción más general a la noción de territorio, en tanto implica apropiación, ejercicio de dominio y control de una porción de superficie terrestre, pertenencia y proyectos de una sociedad. López-Chávez (2020) sostiene que el territorio es una dimensión clave al analizar la desigualdad, y que el mismo debe ser tomado no solo en su dimensión espacial, sino también, en la confluencia de dimensiones materiales y simbólicas. La autora indica que «el territorio, como fuente receptora de desigualdades, influye sobre el sistema de oportunidades que potencia, o bien deteriora el bienestar de las personas.» (6).

Incorporar el componente territorial permite comprender la magnitud de las diferencias y ausencias en el desarrollo de la vida social y en el ejercicio de los derechos de las personas, esto se expresa en los niveles de ingresos, el acceso a recursos productivos, educación, salud, trabajo digno, protección social y espacio de participación (CEPAL, 2016). La desigualdad en relación con esta dimensión se muestra entre áreas rurales y urbanas, puntualmente en las posibilidades de acceso a educación y acceso a servicios básicos de calidad localizados con disparidad en el territorio. Estas diferencias constituyen situaciones de segregación cuando los ciudadanos no logran gozar de derechos por el lugar en que residen, independientemente de sus capacidades o aptitudes. Vinculado a lo anterior, la exclusión social describe una situación de carácter estructural definida por la escasez crónica de oportunidades y de acceso a servicios básicos de calidad.

2. REVISION DE ANTECEDENTES: ESCUELA Y HOGARES DURANTE EL CONFINAMIENTO

En el campo de la educación, la desigualdad se define por la distribución de oportunidades educativas y sociales entre diferentes grupos de la población, en términos de acceso, calidad y resultados educativos (Reimers, 2000; Fernández Sánchez, Pérez Vera, & Sánchez Herrera, 2021; Muñoz Moreno & Lluç Molins, 2020). Pero también, puede entenderse como la ausencia de acceso equitativo a la educación y

a los recursos educativos, puede estar vinculada a diversos factores como el nivel socioeconómico, cultural, en este caso, por el contexto de la ubicación geográfica. Esta desigualdad puede manifestarse en diversas formas, como la limitación en el acceso a recursos educativos, la falta de formación de las familias para brindar apoyo educativo, la discriminación y la segregación en las escuelas (Serrano Díaz, Aragón Mendizábal, & Mérida Serrano, 2022; Muñoz Moreno & Lluch Molins, 2020).

El tratamiento de las desigualdades educativas en el país fueron abordadas desde los conceptos de discriminación (Braslavsky, 1985), segregación (Kruger, 2015) y fragmentación educativa (Tiramonti, 2004), entre otros. Una de las principales tensiones para la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario en el país son las marcadas asimetrías y desigualdades territoriales entre las distintas regiones. Dussel (2004) indica que un indicador persistente de la desigualdad educativa es la desigualdad político-territorial entre las provincias. Steinberg, Centralago y Gatto (2011) sostienen que en la Argentina el marco normativo no fue suficiente para asegurar el derecho a la educación para todos, en el marco de las altas disparidades sociales y económicas entre jurisdicciones y al interior de las mismas, debido a un proceso histórico en el que se conformó un país con capacidades productivas concentradas geográficamente. Kessler (2014) expresa que la desigualdad debe ser analizada a partir de sus distintas dimensiones y dinámicas internas una de sus aristas relevantes es la dimensión territorial. En la educación, considerada por el autor sinónimo de bienestar de la población, la desigualdad se expresa por la conjunción de carencias en el hogar, y en las instituciones educativas que para el caso de las comunidades rurales son comunes.

La pandemia por COVID-19 profundizó la segmentación, especialmente la socioeconómica y territorial, y especialmente las escuelas rurales debieron sostener la vinculación con sus estudiantes mediante redes y estrategias comunitarias. Las investigaciones sobre desigualdad muestran la existencia de estas estrategias, pujas, luchas y resistencias de quienes son empujados a la exclusión. Aún en las geografías de la exclusión (Grinberg y Giovine, 2020), existen pujas por parte de los estudiantes y familias para encontrar un lugar en la escolaridad y por parte de los docentes por hacer de la escuela un espacio de democratización (Grinberg, 2022). Los trabajos desde la noción de tramas interactorales (Giovine, Garino y Correa, 2022) y funcionamiento territorial de lo socioeducativo (Giovine, Martignoni y Correa, 2019) dan cuenta de las estrategias y tensiones que se conforman entre actores políticos, comunitarios, equipos de gestión y organizaciones sociales, entre otros, para poner en acto políticas de inclusión educativa en contextos de crisis y desfavorables. Analizar estas imbricaciones en la actualidad y de acuerdo a las características geográficas y socio-demográficas implica dar cuenta de las dinámicas que se emplazan en todos los niveles de la escala espacial (Grinberg, 2022).

Existen dimensiones de desigualdad en la educación, que incluyen la brecha digital, económica y social. La brecha digital se refiere a la falta de acceso a la tecnología y los recursos, como computadoras e internet, lo cual limita el acceso a la educación en línea. La brecha económica se refiere a la falta de recursos financieros para acceder a la educación y a los recursos educativos. Por otro lado, la brecha social se refiere a las disparidades en el acceso a la educación y las oportunidades educativas basadas en el origen socioeconómico y cultural (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2021; Muñoz Moreno & Lluch Molins, 2020; Nivelá Cornejo, Molina Villacís, & Campos Vera, 2020).

La crisis ocasionada por la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto en la ampliación de la brecha educativa. Las familias más desfavorecidas social y económicamente han enfrentado mayores dificultades para seguir la educación virtual durante la pandemia debido a la falta de acceso a medios tecnológicos, evidenciando una dificultad para proporcionar apoyo a sus hijos. Además, los estudiantes con bajo rendimiento muestran menos interés en hacer sus tareas y están menos motivados para completarlas, lo que agrava aún más las desigualdades educativas (Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo, López Aguado, Manso Ayuso, & Fernández Río, 2020).

Las desigualdades en el aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 estuvieron determinadas en gran medida por la diferencia entre contextos de aprendizaje, la variación en los resultados de la continuidad entre escuelas (Reimers, 2000). En este contexto las posibilidades de continuidad pedagógica se determinan en función de las características familiares (ingresos, nivel de logro educativo)

y características escolares (nivel educativo, titularidad) (Serrano Díaz, Aragón Mendizábal, & Mérida Serrano, 2022).

Estudios que abordaron este periodo indican que, desde la perspectiva de los profesores, las familias tienen poco o ningún conocimiento sobre el modelo de enseñanza virtual. Sin embargo, la mayoría de las familias considera que la comunicación con la escuela sobre el modelo de educación virtual durante el confinamiento ha sido adecuada o muy buena, y valora positivamente la comunicación con los docentes (Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo, López Aguado, Manso Ayuso, & Fernández Río, 2020).

La metodología empleada en las investigaciones sobre este período presenta limitaciones que pueden afectar la validez y generalización de los resultados, como por ejemplo: el tamaño de las muestras, relativamente pequeñas, que limita la representatividad de los resultados; estudios que se enfocan en el proceso educativo durante el confinamiento por COVID-19 en algunas instituciones educativas, que impide la generalización de los resultados; y gran parte de los estudios se basa en un enfoque cuantitativo utilizando un cuestionario con alternativas de respuesta, que no profundiza en los datos obtenidos ni explora las percepciones y experiencias de las personas (Tua, 2021).

3. ELEMENTOS METODOLOGICOS

La investigación de la que se desprende este trabajo es un estudio descriptivo-comparativo, para este recorte se procesaron los datos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP), para conocer la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Para ellos se aplicó una encuesta en línea y telefónica que combinó opciones de respuestas múltiples y preguntas abiertas, a una muestra aleatoria de docentes, representativa de la educación obligatoria del país, compuesta por 21.471 docentes: 2.137 de jardín de infantes, 10.217 de primario y 9.117 de secundario, de los cuales 15.716 son del sector estatal y 5.755 del sector privado. Del total 18.653 corresponden al ámbito urbano y 2.818 al rural. Los encuestados son representativos de los 760 mil docentes de la educación obligatoria de todo el país. La tasa de respuesta fue del 92%.

Para dar cuenta de la situación de las familias y cómo estas particularidades pudieron haber afectado la continuidad pedagógica, se procesaron los datos de la encuesta a hogares desarrollada en una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Programa de Educación de UNICEF Argentina. En este caso el objetivo fue conocer el contexto familiar y comunitario en el que se desarrollaba la continuidad pedagógica y caracterizar la situación educativa de niños, niñas y adolescentes de 4 a 19 años. El estudio se realizó sobre la base de una encuesta telefónica, respondida por 2.658 adultos y 965 adolescentes. El diseño muestral logra representatividad a nivel de cada región educativa y de cinco dominios de estimación: nivel inicial, nivel primario estatal, nivel primario privado, nivel secundario estatal y nivel secundario privado (Secretaría de Evaluación e Información Educativa & UNICEF, 2020).

Para distinguir la situación de los hogares, en el procesamiento de los datos se define el nivel de vulnerabilidad teniendo en cuenta la pérdida de empleo de algún trabajador perteneciente al hogar durante el ASPO, el cobro del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) y el tipo de acceso a Internet en el hogar.

El tratamiento de los datos se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), las bases de datos cuentan con dos variables de ponderación: una variable de ponderación preliminar (*pondera_preliminar*) y una de ponderación definitiva (*pondera_definitiva*). En esta investigación se activará esta última, ya que presenta ajustes en la consistencia de los datos.

4. LA CONTINUIDAD PEDAGOGICA DURANTE EL CONFINAMIENTO

Al momento del relevamiento de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENCP) la casi totalidad de los establecimientos primarios y secundarios, en el ámbito urbano y rural relevados (99.90 %), disponían de una propuesta pedagógica de continuidad. El 85% de las escuelas

primarias mantuvieron contacto con las familias más de una vez a la semana y el 10,6% pudo hacerlo por lo menos una vez en ese tiempo. Prueba de la enorme tarea que desplegó la escuela como institución, durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), al mantener una comunicación regular con sus estudiantes, el objetivo fue sostener el vínculo pedagógico, crucial para evitar la deserción escolar.

Entre las razones que enuncian los directivos respecto a la imposibilidad de comunicarse con estudiantes y familias se destaca la situación de las escuelas de zonas rurales por el problema de la accesibilidad física a la institución, así como la falta de conectividad. Otras situaciones se vinculan a que los docentes y/o directivos no viven en el mismo lugar y por las restricciones a la circulación no podían llegar a su lugar de trabajo. Las respuestas revelan que las escuelas rurales priorizaron la comunicación con los padres, tanto para la realización de tareas pedagógicas como para la reorganización de los servicios escolares, especialmente la alimentación. Los medios utilizados por las escuelas primarias de la región para comunicarse con sus estudiantes durante la primera fase del ASPO se destaca la comunicación a través de aplicaciones de mensajería de textos (40%) y llamadas por teléfono celular (28,69%) (Tabla 1). En el caso de las escuelas rurales la comunicación por mensajes de texto fue (50,98%) y llamada por teléfono celular (31,95%).

TABLA 1.

Medios por los que se comunicó con las/os alumnas/os y sus familias durante este período por nivel y ámbito. Región NOA. Año 2020.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Llamada por teléfono fijo	4,29	5,18	1,53	0,87	0,36	0,78
Llamada por teléfono celular	28,69	27,63	31,95	11,34	17,27	12,40
Correo electrónico/mail	6,70	8,52	1,09	18,11	10,07	16,67
Mensajes de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.)	40,00	36,43	50,98	31,73	49,28	34,88
Redes sociales: Facebook/Twitter/Instagram	2,04	2,27	1,31	4,88	5,40	4,97
Plataforma creada por la escuela (Blog de la escuela o del docente, grupo de Facebook o similares)	3,00	3,69	0,88	7,80	4,32	7,17
Plataforma educativa /campus virtual (Google Classroom, Edmodo, Xhendra, Fígaro, Moodle)	3,91	4,90	0,88	13,78	7,19	12,60
Plataforma para reuniones virtuales (Zoom, Hangout, Jitsi, etc.)	7,02	8,81	1,53	9,92	3,60	8,79
Radio comunitaria/repetidora local de radio	1,55	0,78	3,94	0,39	1,44	0,58
Otro	2,79	1,78	5,91	1,18	1,08	1,16

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos docentes de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En el nivel secundario los mensajes de texto son el principal medio, en segundo lugar aparecen los correos electrónicos (18,11%), el ámbito urbano conserva los mismos canales de comunicación que el nivel primario, pero en las escuelas rurales los mensajes de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.) adquieren mayor importancia (Tabla 1).

En las escuelas rurales los medios que requerían conectividad fueron menos utilizados. En las respuestas abiertas declaran que las visitas a los domicilios de los estudiantes eran de carácter regular e implicaron a directivos y docentes. Por su parte, en las escuelas de ámbito urbano el mayor acceso a conectividad y entornos digitales tales como plataformas para reuniones o plataformas educativas permitieron sostener la comunicación a través de correo electrónico y redes sociales con sus estudiantes. En cambio, en las escuelas rurales de menor complejidad institucional la utilización de esos medios es mínima. Estas diferencias en los medios a través de los cuales las escuelas pudieron sostener la propuesta de continuidad pedagógica revelan el peso de la brecha digital entre escuelas del ámbito urbano y rural.

En cuanto a las dificultades que encontraron los docentes en sus estudiantes para seguir las propuestas de trabajo, en el nivel primario se destacan las limitaciones o falta de conectividad a Internet (17,51%) y el acceso o falta de recursos electrónicos (16,11%), ambas condiciones se acrecentaron en las escuelas

rurales registrando un 19,73% para la primera característica y un 17,35% para la segunda. En el nivel secundario se presentan estas mismas particularidades, solo que aquí aparecen categorías como: falta de conocimientos de las familias para ayudarlos/as en sus tareas y las dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.). Debemos destacar que estas categorías se profundizan en las escuelas secundarias del ámbito rural en que las escuelas secundarias no cuentan con una histórica presencia, por lo que las personas adultas presentan menores niveles de escolarización secundaria.

Por otra parte, en cuanto a los servicios que brinda la escuela, podemos observar que solo el 46,03% de las instituciones primarias pudieron mantener el servicio de alimentación con asistencia de los alumnos al comedor escolar durante el ASPO, con una suspensión aún mayor en las escuelas urbanas ascendiendo a un 65,46%, de este nivel ubicadas en el ámbito rural. En el nivel secundario un poco más de escuelas pudieron mantener el servicio alimentario (51,37%), principalmente en el ámbito rural que registró un 54,65%.

TABLA 2.

Dificultades que encontraron los/as alumnos/as y sus familias para seguir su propuesta de trabajo por nivel y ámbito. Año 2020. Región NOA.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	11,66	11,71	11,56	9,87	10,13	9,05
Dificultades socioeconómicas.	9,16	9,30	8,84	10,72	10,67	10,86
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos.	16,11	15,57	17,35	17,37	17,35	17,41
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	17,51	16,56	19,73	18,35	18,34	18,38
Falta de tiempo de las familias para ayudarlas/os en sus tareas	11,15	11,67	9,95	7,73	7,40	8,77
Falta de conocimientos de las familias para ayudarlos/as en sus tareas.	13,02	12,18	14,97	10,35	9,64	12,53
Ausencia de adultos que acompañen	6,18	6,53	5,36	7,60	7,26	8,64
Dificultades en la organización de los horarios familiares para el estudio o la comunicación con las y los docentes	7,94	8,64	6,29	6,99	7,31	5,99
Situaciones de violencia en el hogar	0,69	0,80	0,43	1,22	1,35	0,84
Problemas de salud de la/el alumna/o y/o sus familiares	2,40	3,03	0,94	3,53	4,08	1,81
Pérdida de comunicación con el/la docente	3,60	3,57	3,66	5,46	5,47	5,43
Ninguna, no existieron mayores dificultades	0,28	0,26	0,34	0,03	0,04	0,00
Ninguna, no existieron mayores dificultades	0,00	0,00	0,00	0,20	0,27	0,00
Otro	0,31	0,18	0,60	0,58	0,67	0,28

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos docentes de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Por otra parte, en cuanto a los servicios que brinda la escuela, podemos observar que solo el 46,03% de las instituciones primarias pudieron mantener el servicio de alimentación presencial durante el ASPO, con una suspensión aún mayor en las escuelas urbanas ascendiendo a un 65,46%, de este nivel, ubicadas en el ámbito rural (Tabla 3). En el nivel secundario un poco más de escuelas pudieron mantener el servicio alimentario (51,37%), principalmente en el ámbito rural que registró un 54,65%.

TABLA 3.

Servicio de alimentación con asistencia de las alumnas y los alumnos al comedor, durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por región. Región NOA.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Sí	46,03	34,54	48,15	51,37	43,40	54,65
No	53,97	65,46	51,85	48,63	56,60	45,35

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos directivos de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Por último, la suspensión de la presencialidad de las clases no implicó el cierre total de los establecimientos. Las escuelas de nivel primario en la región dieron continuidad en el espacio institucional a otras actividades y servicios, por ejemplo, la entrega de cuadernillos/material educativo impreso (36,95%) y la entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas (33,60%) (Tabla 4). Estas características varían según el ámbito en el que se encuentra la escuela, en la ruralidad la entrega de cuadernillos o material impreso asume una mayor importancia, mientras que en las escuelas urbanas la relación familias/comunidad por necesidades administrativas aparece como segunda actividad importante desarrollada.

Asimismo, en las escuelas del nivel secundario las principales actividades estuvieron relacionadas con entrega de cuadernillos/material educativo impreso, la atención a familias/comunidad por necesidades administrativas y con la asistencia en la escuela a alumnos/as sin conectividad/computadora.

TABLA 4.

Región NOA. Tipos de actividad, servicio o espacio a las que dieron continuidad las escuelas durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por nivel y ámbito. Año 2020.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas	33,60	24,85	35,76	9,91	12,93	11,26
Atención a familias/comunidad por necesidades administrativas	16,40	30,10	12,24	23,53	17,11	20,65
Entrega de cuadernillos/material educativo impreso	36,95	34,56	37,23	34,06	36,12	34,98
Asistencia en la escuela a alumnos/as sin conectividad/computadora	4,14	3,50	4,29	17,34	19,39	18,26
Funcionamiento de la escuela como espacio de testeo/aislamiento.	0,00	1,94	0,56	1,24	5,70	3,24
Producción en la escuela de insumos para la pandemia (alcohol en gel, mascarillas, protectores, etc.)	1,01	0,97	1,02	4,02	1,90	3,07
Otro	7,89	4,08	8,91	9,91	6,84	8,53

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos directivos de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

5. INTERRELACION ENTRE VULNERABILIDAD SOCIO ECONOMICA Y CONTINUIDAD PEDAGOGICA

La información relevada permite observar que en la región NOA solo el 27,6% de los hogares con niños, niñas y adolescentes entre 4 y 19 años que asisten a la educación obligatoria presentan una vulnerabilidad socioeconómica baja, el 72,4% restante se distribuye en media (34,7%), alta (23,3%) y media alta (14,4%) (Figura 1). La mayoría de las familias enfrentaron desafíos y dificultades para acceder a recursos y condiciones adecuadas para el desarrollo de sus hijos en el ámbito educativo.

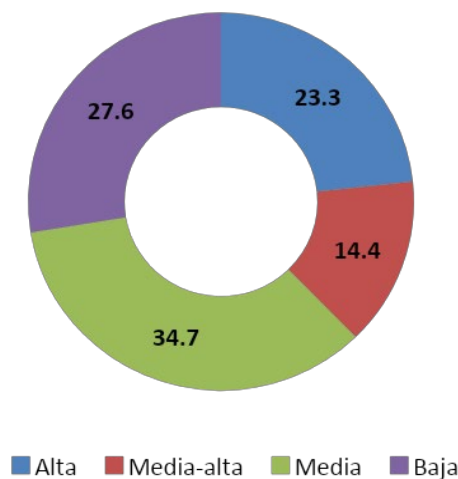


FIGURA 1.

Región NOA. Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar durante ASPO. Año 2020.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

Otro elemento que debemos observar es la situación educativa durante el ASPO, en la que sin importar la situación de vulnerabilidad de los hogares, los niños y adolescentes registran altos niveles de continuidad pedagógica (CP) (Tabla 5). Esto confirma la afirmación que hemos realizado al inicio en la que se da cuenta que la casi totalidad de los establecimientos primarios y secundarios ya sea del ámbito urbano o rural relevados disponían de una propuesta pedagógica de continuidad.

En cuanto a la realización de las tareas enviadas desde la escuela, un contexto de vulnerabilidad socioeconómica baja permite el cumplimiento de todas las tareas, superando el 60% en ambos niveles (Tabla 5). Podemos observar que aún en situación de alta vulnerabilidad entre un 40% y un 58% de los niños y adolescentes hacían la mayoría o todas las tareas principalmente en el nivel primario. Un aspecto que observar es que en este indicador la presencia o no de determinada situación de vulnerabilidad no establece ningún parámetro de notabilidad, los/las estudiantes que tienen bajo nivel de vulnerabilidad registraron 7% en poca resolución de las tareas.

TABLA 5.

Situación Educativa durante ASPO, realización de las tareas enviadas desde la escuela y Horas por semana llevan las tareas escolares, por vulnerabilidad socioeconómica y nivel. Año 2020. Región NOA.

Indicadores seleccionados		VSEH (1) Baja			VSEH (1) Alta		
		Total	Primaria	Secundaria	Total	Primaria	Secundaria
Situación Educativa durante ASPO	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Con CP en todo el período	96,30%	97,70%	94,60%	96,90%	97,80%	95,40%
	Solo con CP reciente	1,60%	1,60%	1,30%	1,20%	2,20%	0,00%
	Solo con CP temprana	1,10%	0,30%	2,10%	0,40%	0,00%	1,20%
	Sin CP	1,00%	0,40%	2,10%	1,50%	0,00%	3,40%
Realización de las tareas enviadas desde la escuela	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Hace todas	62,90%	60,60%	65,10%	58,20%	65,80%	44,80%
	Hace la mayoría	29,80%	30,30%	29,90%	40,20%	33,60%	52,00%
	Hacen pocas	7,10%	8,70%	5,00%	0,90%	0,60%	1,40%
	No las hace/s	0,20%	0,40%	0,00%	0,60%	0,00%	1,80%
Horas por semana llevan las tareas escolares	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Hasta 3 horas	4,90%	6,30%	1,70%	7,90%	8,20%	4,10%
	Entre 4 y 10 horas	44,30%	46,10%	34,30%	44,70%	47,40%	31,60%
	Entre 11 y 15 horas	29,30%	31,10%	30,40%	36,60%	37,90%	43,50%
	Entre 16 y 20 horas	14,70%	12,00%	22,20%	7,20%	2,10%	17,40%
	Más de 20 horas	6,90%	4,40%	11,40%	3,60%	4,50%	3,40%

Fuente: (1) Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar. (2) Continuidad pedagógica. Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

Algo similar ocurre cuando observamos las horas por semana que lleva la resolución de las tareas escolares, para lo cual la situación de vulnerabilidad y el nivel educativo no determina la cantidad de tiempo utilizado (Tabla 5). La mayoría emplea entre 4 y 10 horas, pero en un segundo grupo se destaca que los de vulnerabilidad socioeconómica alta ocupan entre 11 y 15 horas, resaltando los que asisten al nivel secundario (43,50%). En este mismo nivel educativo, los de baja situación de vulnerabilidad emplean aún más horas que el resto, dentro del grupo de 16 y 20 horas semanales (22,20%).

El 73,70% de los adolescentes no ayudan a un adulto del hogar en su trabajo y un 26,30% sí ayuda. En este universo es mayor el porcentaje de los que ayudan y presentan una situación de vulnerabilidad socioeconómica baja, en oposición al 21% de los de alta situación (Tabla 6). Estos resultados son interesantes y abren interrogantes en relación a lo que el adulto considera como trabajo en el hogar, si tenemos en cuenta que se declara que el 56% de los adolescentes cuidan hermanos/as o niños/as del hogar (Tabla 6).

TABLA 6.

Región NOA. Adolescentes que ayudan a un adulto del hogar en su trabajo, adolescentes que cuidan hermanos/as o niños/as del hogar, percepción de AUH y percepción del IFE, por nivel de vulnerabilidad socioeconómica del hogar. Año 2020.

Indicadores seleccionados	Total	Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar	
		Alta	Baja
Adolescentes que ayudan a un adulto del hogar en su trabajo	Total	100,00%	100,00%
	Si	26,30%	20,90%
	No	73,70%	79,10%
Adolescentes que cuidan hermanos/as o niños/as del hogar	Total	100,00%	100,00%
	Si	55,90%	46,40%
	No	44,10%	53,60%
Hogar según percepción de AUH (1)	Total	100,00%	100,00%
	Si	39,10%	84,20%
	No	60,90%	15,80%
Hogar según percepción del IFE (2)	Total	100,00%	100,00%
	Si	37,70%	100,00%
	No	62,30%	0,00%

Fuente: (1) Asignación Universal por Hijo (2) Ingreso Familiar de Emergencia. Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – del ENPCP (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

Entre los que ayudan, el mayor porcentaje se observa en los de baja situación de vulnerabilidad. Mientras que, en los hogares de alta situación de vulnerabilidad, tal vez las fuentes de trabajo eran inestables, temporarias o en los casos extremos carezcan del mismo, esto permitiría una mayor disponibilidad y explicaría que no existan grandes diferencias entre ambas situaciones socioeconómicas para la realización de las tareas enviadas desde la escuela y las horas por semana que se emplean para la resolución. Algunos indicios podemos encontrar al registrar en los hogares de los adolescentes de alta vulnerabilidad socioeconómica la percepción de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) (Tabla 6).

En cuanto al acceso a computadora y conexión a internet para uso educativo, el 62,90% de los hogares no disponía de una computadora y solo el 33,30% tenía al menos una disponible (Tabla 7). Estos porcentajes son aún mayores en los que presentan una situación de alta vulnerabilidad socioeconómica, ascendiendo a un 75% para los que no tenían computadora y un 24% para los que podían tener al menos una. Si observamos la disponibilidad de computadoras en el hogar en función de la cantidad de niños, niñas y adolescentes escolarizados, la ausencia asciende a un 75,10% y el uso compartido es mayor (37,90%) en los hogares con una alta situación de vulnerabilidad socioeconómica (Tabla 8), gran proporción de estudiantes no tenía acceso directo a una computadora en su hogar, lo que significa que existió un impedimento para la continuidad pedagógica en los hogares vulnerables.

El acceso a internet en el hogar estaba garantizado en un 51,60% por datos del celular y solo el 46,40% por medio de un acceso fijo (Tabla 7). Estas características se profundizan según la situación de vulnerabilidad socioeconómica, ascendiendo a un 60,80% el uso de datos del celular en los hogares de mayor precariedad y a un 51,30% en los de mejor situación. En igual forma el tipo de acceso a internet estuvo proporcionado sólo con datos de celular en un 51,60%, valor que aumenta en un 60,80% en los hogares de compleja situación socioeconómica.

TABLA 7.

Región NOA. Computadora disponible para uso educativo, acceso a internet en el hogar y tipo de acceso a Internet, por nivel de vulnerabilidad socioeconómica del hogar. Año 2020.

Indicadores seleccionados	Total	Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar		
		Alta	Baja	
Computadora disponible para uso educativo	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Al menos una computadora disponible	33,30%	24,10%	38,90%
	Ninguna computadora disponible	3,80%	0,80%	5,60%
	Sin computadoras en el hogar	62,90%	75,10%	55,50%
Computadoras disponibles en función de la cantidad de NNA escolarizados	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Una computadora para cada NNA (1) escolarizado	5,00%	6,60%	6,00%
	Computadoras de uso compartido entre NNA (1) escolarizados	19,90%	37,90%	31,10%
	Sin computadoras en el hogar	75,10%	55,50%	62,90%
Acceso a internet en el hogar	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Internet por acceso fijo en el hogar	46,40%	38,30%	51,30%
	Internet solo por datos del celular	51,60%	60,80%	46,00%
	Sin acceso a Internet	2,00%	0,90%	2,60%
Tipo de acceso a Internet	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Acceso fijo con buena calidad de señal	31,00%	23,80%	35,40%
	Acceso fijo con problemas de señal	15,40%	14,50%	15,90%
	Acceso sólo con datos de celular	51,60%	60,80%	46,00%
	Sin acceso a Internet	2,00%	0,90%	2,60%

Fuente: (1) Niños, niñas y adolescentes. Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

En síntesis, los datos analizados en este apartado nos permiten trazar algunas líneas que dan cuenta de la complejidad de situaciones presentadas en los hogares, principalmente los de alta situación de vulnerabilidad socioeconómica, para lograr una participación efectiva en la continuidad pedagógica.

En este contexto la presencia de desigualdad determinó que aquellos estudiantes de recursos más limitados enfrenten obstáculos adicionales durante el proceso educativo.

En términos generales, los resultados enfatizan la relevancia de tomar en cuenta el contexto socioeconómico y las condiciones contextuales al diseñar estrategias educativas, durante situaciones de crisis como el ASPO. A pesar de los obstáculos, se observa que muchos estudiantes de la región NOA, incluso en circunstancias de alta vulnerabilidad, se esforzaron por participar y seguir con su proceso de aprendizaje. Quedarse solo en los resultados que muestran una alta continuidad pedagógica durante el ASPO, desvanecería el peso de las desigualdades que atraviesan los actores del sistema educativo.

Definir y generar indicadores que permitan dar cuenta de la disparidad existente en la vulnerabilidad socioeconómica, complementando con variables que se refieran a: la situación educativa durante el ASPO, del compromiso en la realización de las tareas enviadas desde la escuela, las horas por semana que llevan las tareas escolares, la disponibilidad de una computadora para uso educativo, el acceso a internet, el tipo de acceso a Internet, etc., permitiría identificar áreas de intervención prioritarias teniendo en cuenta las distintas realidades de las familias.

6. CONCLUSION

Durante el periodo en estudio las instituciones educativas realizaron un esfuerzo significativo no sólo para adaptarse a la emergencia sanitaria, sino también para garantizar altos porcentajes de continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el aislamiento. En relación con las responsabilidades asumidas en la elaboración de las actividades de la propuesta de continuidad pedagógica en cada escuela de la región NOA, se observan diferencias y similitudes no solo entre niveles, sino también entre ámbitos. En ambos niveles si bien los directores son los principales encargados de organizar las actividades, se observa un trabajo conjunto en el que participan otros actores como docentes en el nivel primario y los preceptores en el secundario.

La brecha digital se hace evidente en este contexto entre escuelas rurales y urbanas o entre los estudiantes que contaban con dispositivos y conexión a internet, lo que se tornó en una preocupación entre los docentes principalmente de nivel secundario. Porque limitaron la posibilidad de los estudiantes de acceder a materiales educativos y participar en interacciones en línea. Asimismo, las dificultades socioeconómicas y la falta de conocimientos de las familias para apoyar a los estudiantes también representaron obstáculos significativos, esto se marca principalmente en las zonas rurales por la ya mencionada desigualdad territorial que se expresa en el escaso acceso a niveles educativos más altos y en la disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad.

La suspensión de la presencialidad de las clases no implicó el cierre total de los establecimientos, se continuaba manteniendo la comunicación con los estudiantes y se ofrecía algunos servicios adicionales como la entrega de cuadernillos/material educativo impreso y la entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas. Estas características varían según el ámbito en el que se encuentra la escuela, en la ruralidad la entrega de cuadernillos o material impreso asume una mayor importancia, el despliegue comunitario también se hizo presente en las comunidades rurales en que se realizó mayormente visita a los domicilios y contó con la cooperación de otros agentes como delegados municipales, fuerzas de seguridad o autoridades indígenas.

En relación al cumplimiento de las tareas enviadas desde la escuela, se observa que los estudiantes que presentan una baja vulnerabilidad socioeconómica tuvieron un mayor cumplimiento, al igual que los de alta situación de vulnerabilidad. Esto nos sugiere que la situación socioeconómica no determinó en gran medida la capacidad de los estudiantes para cumplir con las tareas asignadas pero que sí fue en estos sectores una prioridad que los estudiantes del nivel secundario asumieran roles de cuidado de miembros de la familia o realizaran actividades laborales para colaborar con la subsistencia del grupo familiar.

Se observa que la disponibilidad de recursos tecnológicos afectó principalmente a los hogares de alta vulnerabilidad socioeconómica. Esta situación se complejiza aún más en la disponibilidad de

computadoras en el hogar en función de la cantidad de niños, niñas y adolescentes escolarizados. Por lo tanto, una gran proporción de estudiantes no tenía acceso directo a una computadora en su hogar, lo que significa que existió un impedimento para la participación activa de la educación a distancia principalmente en los hogares vulnerables, ante esta situación de escasez de recursos las familias tienden a sostener principalmente la escolaridad de los miembros más jóvenes, es decir, asegurar la continuidad escolar de quienes recién inician su trayectoria escolar, dejando a los miembros de la familia con más años de escolaridad con menos relación con la tarea escolar.


Por último, el análisis de interrelación que hemos planteado para la Región NOA subraya la necesidad de abordar las desigualdades educativas, implementando políticas y estrategias que tengan en cuenta la diversidad de situaciones que se presentan principalmente en los estudiantes que pertenecen a hogares con mayor vulnerabilidad. Pensando además en subsanar las nuevas situaciones que se pudieron generar con la implementación del proceso de continuidad pedagógica durante el confinamiento, como por ejemplo la deserción escolar.

En este estudio hemos priorizado el análisis en una región con mayores índices de ruralidad en el que la desigualdad se expresa en relación con menores posibilidades de acceso a servicios y garantía de derechos, las investigaciones sobre desigualdad educativa cuentan con una larga trayectoria en nuestro país pero se han desarrollado principalmente en ámbitos rurales, consideramos un aporte ampliar la perspectiva incorporando la dimensión territorial como factor que influye en la desigualdad, en este caso en el ámbito educativo y en el período de emergencia sanitaria, que cuenta con pocas investigaciones.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Braslavsky, C. (1985–2019). *La discriminación educativa en Argentina*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- CEPAL (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Naciones Unidas. Santo Domingo https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- Díez Gutiérrez, E. y Gajardo Espinoza, K. (2021). Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León. *Investigación en Educación*, vol. 19, 25–41. <https://acortar.link/rIKTOy>
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas. *FLACSO–Argentina*, 1–21.
- Fernández Sánchez, M. J.; Pérez Vera, L. y Sánchez Herrera, S. (2021). Escuela pública y COVID–19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463–479. <https://acortar.link/Xzpcn3>
- Fernández Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353–370. <https://acortar.link/K8Oio0>
- Giovine, R.; Martignoni, L. y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Práxis Educativa* (Brasil), 14(2), 432–450. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.002>
- Giovine, R.; Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, vol. 33(1), 75–90 <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>
- Grinberg, S. y Giovine, R. (2020). Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, (30). 307–311 <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-279>

- Grinberg, S. (dir.) et al. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp.13–25). CLACSO.
- Haesbaert, R. (2004). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Haesbaert, R. (2021). *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, Á.; López Aguado, M.; Manso Ayuso, J. y Fernández Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 353–370.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kruger, N. (2015). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513–542.
- López-Chávez, V. H. (2020). *Desigualdades territoriales e interseccionalidad: análisis del contexto cubano 2008–2018*. La Habana. Publicaciones Acuario FLACSO–Cuba.
- Mañano Fernandes, B. (2009). Territorio, teoría y política. En Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). *Descubriendo la espacialidad social en América Latina* (pp. 35–66). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Muñoz Moreno, J. L. y Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid–19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1–17.
- Nivela Cornejo, M.; Molina Villacís, C. y Campos Vera, R. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E–IDEA*, 2(6), 18–23. <https://acortar.link/es5tl2>
- Pérez Vera, L.; Durán Vinagre, M. Á.; Paredes Espinosa, A. y Sánchez Herrera, S. (2021). ¿Cómo han afrontado las familias de estudiantes de educación primaria las tareas escolares en el confinamiento de COVID–19? *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 51–58. <https://acortar.link/Vml3kG>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11–42.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa, M. d. (Agosto 2020). *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID–19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa, M. d. (Julio de 2020). *Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID–19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Serrano Díaz, N.; Aragón Mendizábal, E. y Mérida Serrano, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID–19. *Revista Científica de Educomunicación*, 59–68.
- Steinberg, C.; Centrángolo y Gatto, F. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Santiago de Chile, CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/3853>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tua, A. (2021). Corresponsabilidad de los Padres en el Proceso Educativo de sus Hijos Durante el Confinamiento por Covid–19. *Educare*, 30, 256–278. <https://acortar.link/iqAD50>

 Alfredo Jesus Maturana
alfredomaturana1997@hotmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación –
Universidad Nacional de Entre Ríos
(FCEdu– UNER)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0066, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 14 de agosto de 2023

Aceptación: 18 de diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0066>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este artículo presenta el informe final de una tesis de grado desarrollada en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Política y Gobierno de la Educación, dictada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La defensa de esta tesis tuvo lugar a mediados de 2023.

Ante los desafíos contemporáneos, la necesidad de reflexionar sobre el qué, por qué y cómo enseña la escuela se vuelve imperativa. Dada la escasa investigación sobre la relación entre interdisciplinariedad y escuela primaria en Argentina, se llevó a cabo una investigación el año pasado para reconocer y comprender las representaciones de los docentes sobre el trabajo interdisciplinario en este nivel educativo.

A través de entrevistas semiestructuradas con maestras de una institución escolar estatal en Vera, Provincia de Santa Fe, en 2022, se exploraron las representaciones docentes, centrándose especialmente en la implementación de los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. Estos últimos, que se dieron a conocer en el año 2016 en la Provincia de Santa Fe por el Ministerio de Educación, se constituyeron en un documento fundamental para indagar sobre dichas representaciones en torno a la interdisciplinariedad en la escuela primaria.

Palabras clave: representaciones docentes, interdisciplinariedad, reformas educativas, currículum

Abstract. *This article presents the final report of a degree thesis developed within the framework of the Bachelor's Degree in Educational Sciences with a focus on Educational Policy and Government, taught by the Faculty of Educational*

¹ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu – UNER). Profesor Catedrático en el Instituto Superior Particular Incorporado N° 4007. ORCID: 0009-0000-2511-9145

Sciences of the National University of Entre Ríos. The defense of this thesis took place in mid-2023.

Faced with contemporary challenges, the need to reflect on what, why and how the school teaches becomes imperative. Given the limited research on the relationship between interdisciplinarity and primary school in Argentina, a research to recognize and understand teachers' representations of interdisciplinary work at this educational level was carried out last year.

Through semi-structured interviews with teachers from a state school institution in Vera, Province of Santa Fe, in 2022, teaching representations are explored, focusing especially on the

implementation of the Interdisciplinary Content Nuclei. The latter, which were announced in 2016 in the Province of Santa Fe by the Ministry of Education, became a fundamental document to investigate these representations regarding interdisciplinarity in primary school.

Keywords: *teaching representations, interdisciplinarity, educational reforms, curriculum*

1. INTRODUCCION

La escuela como institución moderna transmisora de cultura ha ido configurando a lo largo de su historia diferentes dispositivos que organizaron dicha transmisión, siendo el caso de las disciplinas escolares uno de los más notables y persistentes hasta nuestros días. Al respecto, el pedagogo británico Ivor Goodson (1994) señala que las disciplinas escolares no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio. Estas entidades organizan el conocimiento a la vez que se instituyen en una unidad metodológica.

En este sentido, las docentes se encuentran a diario con la tarea de pensar la planificación de sus clases atendiendo no sólo a la situacionalidad en la que se inscribe el encuentro pedagógico y la singularidad de los sujetos que aprenden, sino también —y mirando lo que sucede en nuestro país— lo que se explicita en los Diseños Curriculares donde efectivamente aparecen demarcadas las diferentes «disciplinas» con sus respectivos contenidos, habilidades y metodologías. Ahora bien, estas delimitaciones —fronteras disciplinares— están siendo hoy fuertemente polemizadas. Los tiempos actuales —marcados por la incertidumbre y la complejidad— demandan a la escuela recrear los modos desde los que transmite la cultura, ya que, en la realidad, los acontecimientos tienen lugar de manera global y compleja.

Por tanto, el trabajo de investigación que se llevó adelante se propuso conocer y comprender cuáles son las representaciones de las maestras de una escuela primaria de la ciudad de Vera sobre la interdisciplinariedad, en un intento por entender de qué manera estas permean —y se materializan— en la misma práctica docente. En este sentido, se plantearon algunos interrogantes iniciales: ¿qué lugar/posición ocupa la interdisciplinariedad en el imaginario docente?, ¿cómo es pensada en el marco de la institución educativa? y ¿qué efectos tienen las representaciones de las docentes sobre la interdisciplinariedad en la planificación de sus propuestas de enseñanza?

En cuanto a lo que refiere a la noción de *representación*, se podría afirmar que la apropiación del mundo por parte de los sujetos se inicia primeramente en la representación mental que estos elaboran del mundo, en la codificación del entorno —en palabras de Díaz Puppato (2008)— a modo de representación. Esta «traducción» del mundo a partir de símbolos que lo representen, se lleva adelante desde la propia experiencia de conocer y simbolizar de cada individuo. Se podría afirmar entonces que «representar» es en sentido estricto volver a presentar, es decir, re–producir, hacer presente algo que está ausente. Tal como señala Jodelet (1986): «...en la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo

lejano...» (476). Asimismo, la autora reconoce que: «La representación mental, social, conlleva igualmente este carácter significativo. No solamente restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente...» (476). La representación siempre significa algo para alguien, no puede reducirse a una mera reproducción, dice Jodelet, sino que implica una construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.

Por otra parte, respecto a lo que refiere a la interdisciplinariedad, se retomaron aportes de Edgar Morín (2002), quien destaca que la misma constituye la ruptura de las fronteras disciplinarias y la circulación de conceptos entre disciplinas. El autor reconoce la necesidad de ser críticos respecto al espíritu hiperdisciplinario que termina clausurando cualquier tipo de intercambio/conversación entre saberes procedentes de diferentes campos disciplinares. También se recuperaron aportes de Yves Lenoir (2013) quien afirma que la interdisciplinariedad es un concepto altamente polisémico, dado que puede ser interpretado de manera distinta según sea la cultura que la define. Por otra parte, también se retomaron ciertos planteos de Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández (2017) quienes —atendiendo al contexto español— ponen bajo sospecha algunas de las metodologías innovadoras que llegan a la escuela (por ejemplo el Aprendizaje basado en proyectos o ABP) y terminan promoviendo el vaciado de contenidos en la escuela a favor de las competencias, agregando que:

cuando se aboga por la disolución de las estructuras, la eliminación de contenidos y la interdisciplinariedad sin más (base del ABP), se atenta contra la libertad de cátedra, de forma que no se imparten los contenidos específicos de cada materia con la coherencia que solo el especialista puede aportar. Así, el alumno se ve en la dificultad de que tiene que pensar sobre la nada (ausencia de significado). (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017:192).

En cuanto al enfoque metodológico que se adoptó fue de tipo cualitativo. Al respecto, María Eumelia Galeano (2004) sostiene que «lo propio de los diseños cualitativos es combinar estrategias y modalidades de investigación de acuerdo al objeto de estudio, a la naturaleza y sentido de las preguntas y a las condiciones en que se desarrolla la misma» (Galeano, 2004:30). En este sentido, esta investigación se propuso un acercamiento a los docentes a partir de la entrevista en profundidad semiestructurada (instrumento de recolección de datos), aplicada a una muestra no-probabilística pequeña (de cuatro docentes). A su vez, por un lado se llevó adelante una entrevista a Silvia Morelli, quien estuvo al frente del proceso de elaboración de los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (2016), en su cargo como Directora Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas por aquellos años; y por otro se realizó una búsqueda, lectura y sistematización de la normativa vigente, vinculada al tema objeto de estudio.

La elaboración del instrumento de recolección de datos para la investigación se llevó adelante con anticipación, a partir de la delimitación de tres ejes de preguntas que buscaban entablar una conversación con la entrevistada: por medio del primero de ellos se intentaba recabar información respecto al desempeño docente; a partir del segundo se buscaba conocer de qué manera se pensaba la planificación de las clases, atendiendo a los contenidos a enseñar; y por último —por medio del tercer eje de preguntas— el objetivo era identificar posicionamientos respecto a la propuesta de trabajo que plantean los documentos curriculares que se dieron a conocer en la Provincia de Santa Fe hacia el año 2016, denominados como Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. El diseño de esta investigación fue de tipo explicativo/interpretativo.

2. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA. MARCOS LEGALES Y CURRICULARES

En la actualidad, se vuelve necesario reflexionar sobre la interdisciplinariedad en la escuela, tensionando las fronteras disciplinares que muchas veces clausuran cualquier posibilidad de encuentro entre diferentes disciplinas. El trabajo entre disciplinas podría pensarse como una alternativa que busca interpelar los modos tradicionales de enseñar.

El trabajo interdisciplinario supone un gran desafío al momento de pensar propuestas concretas por parte de los docentes en el aula, con sus posibilidades y limitaciones. Por esto último, en la cotidianidad —en cuanto a lo que respecta a la interdisciplinariedad—, los discursos docentes dan cuenta de la necesidad de un trabajo serio y sistemático respecto del enfoque interdisciplinario, si se quiere evitar caer en reduccionismos y generalidades que por el contrario imposibilitan entender qué implica el trabajo interdisciplinario en la escuela. Por lo tanto, fue necesario recuperar en primera instancia el marco normativo desde el que se propone trabajar los contenidos disciplinarios en las instituciones.

Contexto Nacional

A nivel nacional, atendiendo a lo que se señala en los artículos 27 y 28 del Cap. III de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sobre el nivel primario, la escuela tiene entre sus objetivos la transmisión de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, y por otro se establece que las escuelas serán de jornada extendida o completa. Entre las múltiples transformaciones que trajo aparejada la ley 26.206, se identifica la elaboración de los documentos curriculares: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que dejan atrás los llamados Contenidos Básicos Comunes (1995). Allí se explicita un horizonte común respecto a cuáles son los contenidos que la escuela debe enseñar en todas las jurisdicciones del territorio nacional argentino. Un núcleo de Aprendizaje Prioritario hace referencia a:

un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (NAP, 2006:8)

Los documentos continúan señalando que los núcleos de aprendizaje prioritario serán:

un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia, pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones. (NAP, 2006:8)

Contexto provincial

A nivel provincial, Santa Fe es una de las pocas provincias que no cuenta con una ley propia de educación que esté en sintonía con la que propone la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006 (la existente data del año 1949). En este contexto, los documentos curriculares con los que cuentan los docentes de la escuela primaria al momento de elaborar sus propuestas de enseñanza son: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que se redactaron a partir de la LEN (2006), y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del año 1996, los cuales se elaboraron siguiendo lo propuesto por los Contenidos Básicos Comunes de la década de 1990, confeccionados en el marco de la Ley Federal de Educación (1993).

Por otra parte, y atendiendo a las características de la escuela primaria en Santa Fe, se vuelve necesario retomar lo que el Ministerio de Educación de la provincia —mediante específicamente la Resolución N° 1924 del año 2013—, señala respecto a la ampliación gradual de la jornada escolar (lo que se dio en llamar «Jornada Ampliada»), sosteniendo en el Anexo I que:

Ampliar el tiempo escolar representa una oportunidad para consolidar una escuela igualitaria, construyendo condiciones materiales y simbólicas para que todos puedan aprender apropiándose de saberes, desde una propuesta pedagógica renovada que permita re-pensar distintos aspectos del formato escolar como tiempo, espacio y agrupamientos.

La ampliación del tiempo escolar busca generar condiciones para mejorar la escolarización de niños y niñas con un encuadre curricular que promueva el equilibrio entre las ciencias, la cultura, los juegos, la tecnología y lo artístico. La propuesta curricular se enmarca en las definiciones de los aprendizajes prioritarios para el nivel primario según la Ley de Educación Nacional y los núcleos de aprendizajes

prioritarios (NAP). Contempla los saberes que la escuela ha transmitido históricamente y los que conforman el universo cultural de la contemporaneidad (TIC, disciplinas artísticas, otras lenguas). (Resolución N° 1924, Anexo I)

En cuanto a lo que refiere a la propuesta pedagógica que supone Jornada Ampliada, se afirma que:

La jornada escolar que los niños transiten se extiende en contra turno con la inclusión de espacios curriculares definidos por cada institución de acuerdo al plan de mejora institucional. Esto garantiza que cada escuela construya su propuesta, una propuesta pedagógica que responda a las características, necesidades, posibilidades y garantice oportunidades concretas de aprendizaje respetando las particularidades del universo infantil que las habita. También se sumarán horas de idioma extranjero, taller de teatro/danza y acompañamiento al estudio.

El tiempo extra que se suma a la jornada tradicional, no es una prolongación de las horas de las áreas, sino que entraña la incorporación de otras maneras de organizar la enseñanza y de brindar oportunidades para más y mejores aprendizajes coherentes con otras formas de construir saberes.

Intervendrán en la propuesta pedagógica de jornada extendida los siguientes actores: Equipo directivo (coordinación), docentes de grado, profesores de Inglés, profesores de danza/teatro. (Resolución N° 1924, Anexo I)

En este sentido, es evidente que por medio de Jornada Ampliada se intenta promover otros modos de pensar la enseñanza y de construir saberes a partir de la habilitación de nuevos/otros espacios por fuera del horario correspondiente a cada área. Cada institución asume entonces el compromiso de elaborar propuestas que sean significativas para sus estudiantes, atendiendo a su singularidad. Es necesario aclarar a su vez que la escuela en la que se llevó adelante esta investigación es una de las tantas instituciones que adhiere al proyecto de Jornada ampliada propuesto desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Finalmente, en el año 2016, desde el Ministerio de Educación de la Provincia se proponen los denominados Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) que se dieron a conocer a los docentes a partir de diferentes jornadas institucionales en las que se convocaban a trabajar sobre dichos documentos, reivindicando el diálogo entre diferentes campos disciplinares en la elaboración de propuestas de enseñanza que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiantado. Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC), siguiendo lo publicado en el Portal de Gestión Educativa de la Provincia de Santa Fe:

proponen el desarrollo curricular institucional a partir de problemáticas sociales propias del contexto escolar entendidas como acontecimiento. Se trata de acontecimientos que conmocionan, interpelan a estudiantes, docentes, comunidad educativa en general, a partir de los cuáles se abordan contenidos que no sólo contemplan los conocimientos científicos de las disciplinas sino también los saberes de las artes, las culturas, las experiencias, las generaciones. (NIC. Portal de Gestión Educativa de la Provincia de Santa Fe²).

Ahora bien, ¿qué articulaciones se establecen entre las propuestas que se esgrimen desde el Ministerio de Educación de la Provincia a través de los NIC y las trayectorias formativas de los docentes?, ¿qué grado de incidencia tiene la propia formación al momento de construir «propuestas de enseñanza interdisciplinarias» en la escuela?.

² Puede consultarse en:

https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98

3. DESAFIOS Y TENSIONES: LOS DOCENTES EN LA ENCRUCIJADA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Contextualización de las entrevistas

Tal como se señaló anteriormente, para esta investigación se realizaron cuatro entrevistas a maestras de una escuela primaria de gestión estatal entre los meses de abril y mayo del año 2022. En cuanto a la trayectoria de las docentes entrevistadas, su formación inicial se llevó adelante en institutos terciarios, dando sus primeros pasos en la profesión en escuelas rurales para luego —tras algunos años— arribar a la institución en la que trabajan actualmente.

La escuela en la que se desempeñan estas docentes funciona en el turno mañana y tarde, teniendo lugar además la llamada jornada ampliada. Otra cuestión que hay que señalar refiere a que la población estudiantil de esta escuela está atravesada por diferentes problemáticas de repitencia y abandono escolar que las maestras deben atender, producto de una marcada situación de vulnerabilidad socioeconómica a la que se ve expuesta gran parte del estudiantado.

Ejes de análisis

A partir de la lectura de las entrevistas realizadas, fueron apareciendo algunas coincidencias entre las mismas respecto a cuestiones referidas a cómo se vinculaban los docentes con la política educativa, los efectos del contexto de la escuela y la pluralidad de interpretaciones por parte de quienes enseñan de los documentos curriculares en la elaboración de propuestas de trabajo y la preocupación por la falta de tiempo al momento de repensar sus propuestas. En este sentido, se estructuraron tres ejes que buscaron focalizar el análisis de las representaciones de los docentes desde aportes teóricos.

Primer eje: De las relaciones entre las prácticas docentes y las políticas educativas: lo interdisciplinario como «lo que llega de arriba»

En el primer eje se indagó sobre las complejas relaciones que se traman entre las prácticas docentes y las políticas educativas, dilucidando cuál es el lugar que termina ocupando la interdisciplinariedad en medio de los debates, tensiones e interpretaciones que caracterizan este «entre». Ante la pregunta por los principales cambios en torno a la enseñanza que se han advertido en el marco de diferentes políticas educativas, una de las docentes señalaba: «Yo creo que nosotros somos como el anzuelo de las políticas educativas. Las políticas educativas nos atraviesan de maneras diferentes...»³. Otra docente por su parte planteaba que «Siempre hubo cambios en la política educativa, cambios desde el equipo que está en el Ministerio de Educación, el equipo educativo desde arriba es como que los lineamientos se van bajando y siempre hay algún cambio...»⁴. A partir de estos decires es posible advertir cierta sintonía entre el decir de las docentes y una visión que suele ser hegemónica en el colectivo docente en cuanto a considerar las políticas educativas sólo en términos receptivos, en otras palabras, la política educativa estaría implicando llevar adelante un instrumento, ley o reforma, que dicta qué es efectivamente lo que se debe hacer en el espacio áulico y en la escuela. Tal como afirma Stephen J. Ball (2002):

las políticas son intervenciones textuales en la práctica y aunque muchos docentes (y otros) son proactivos, lectores de textos, sus lecturas y reacciones no se construyen en circunstancias creadas por ellos. Las políticas plantean problemas a sus materias, que deben ser resueltos en el contexto. (Ball, 2002:23)

Hay una multiplicidad de resignificaciones sobre la política educativa por parte de los docentes. Al respecto, una de las maestras señala: «Yo no sé si es el gobierno, si son las instituciones de formación docente, no sé dónde está el quiebre, porque hay un terrible quiebre...»⁵. En este sentido, y focalizando sobre esta idea de «quiebre» es posible reconocer que la docente da cuenta de una lejanía desde la cual

³ Extracto de entrevista realizada a docente.

⁴ Ídem.

⁵ Extracto de entrevista realizada a docente.

—habitualmente— se entienden dichas políticas. Siguiendo los aportes retomados de Ball (2002), se podría pensar en el carácter de ajenidad que advierten las maestras —en esta idea de quiebre— en torno a lo que se establece en «otro sitio», son ellas mismas quienes elaboran interpretaciones de las políticas enunciadas «desde arriba», interpretaciones que suscitan efectos en las prácticas.

Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) se constituyeron en una propuesta que llegó desde el Ministerio de Educación de la Provincia a las instituciones educativas en un intento por interpelar las propias prácticas de enseñanza atravesadas históricamente por la «fragmentación disciplinar». Desde la construcción de una problemática situada en la comunidad en la que se inscribe la escuela, por medio de los NIC se promueve el trabajo integral de los diferentes espacios disciplinares que conforman la currícula escolar. Tal como se menciona en uno de los documentos:

Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) se configuran al interior de las instituciones como un modo de abordar la enseñanza. No se trata de un proyecto paralelo al desarrollo de las clases. No consisten en tratar problemáticas sociales esporádicamente. No significan 'algo más' para agregar a lo escolar. (NIC, 2016:11)

Los docentes de toda la provincia de Santa Fe debieron participar de un conjunto de jornadas en las que se reflexionaba sobre el trabajo interdisciplinario en la escuela, propuesta que implicaba un desafío no menor en el nivel primario. Ahora bien, si se atiende a lo que se viene señalando en torno a la relación entre la política educativa y la práctica docente se podría reconocer una distancia notable al momento de asimilar y materializar los aportes de los NIC en propuestas de enseñanza concretas.

Segundo eje: Contexto y documentos curriculares: tensiones en la escuela primaria

El segundo de los tópicos se propuso comprender el contexto en el que se inscribe la escuela en cuestión y las fricciones que pueden evidenciarse entre las prácticas y los documentos curriculares al momento de construir una propuesta de enseñanza. La complejidad de la realidad social permea sin dudas las instituciones educativas configurando modos singulares de habitarlas. La escuela en la que se desempeñan las entrevistadas es escenario de numerosas situaciones problemáticas que dan cuenta —al decir de las docentes— del contexto de vulnerabilidad y marginalidad en la que se inscriben muchos de los estudiantes que asisten a la institución. Ahora bien, y atendiendo a las cuestiones antes mencionadas: ¿qué grado de incidencia tienen estas realidades en la tarea de enseñar?, ¿cómo es pensada la interdisciplinariedad por parte de los docentes en el marco —por un lado— de las problemáticas sociales que atraviesan a la escuela y, por otro, de los modos en que son pensadas (y construidas) habitualmente las propuestas de trabajo? En este sentido, se vuelve necesario hacer referencia a lo que en la Provincia de Santa Fe se ha dado en llamar: Jornada Ampliada, un espacio que se presentó como una oportunidad no sólo para potenciar el acompañamiento pedagógico a los estudiantes, sino también para la concreción de diferentes actividades desde un abordaje interdisciplinario.

La expansión del tiempo escolar en la escuela primaria que suponía «Jornada Ampliada» intentaba en cierto sentido conmovir las formas de «trabajo disciplinar» que se cristalizan cada vez más en la cotidianidad de la escuela. Al respecto, podrían recuperarse algunas palabras de una de las docentes cuando señala:

Mirá aquella caja que dice Señó Carmen, la del cartel naranja, ahí hay todos trabajos de ellos de Jornada Ampliada porque el Proyecto es de Arte, entonces yo pedí permiso al Equipo directivo y a las chicas del proyecto y les dije: «yo voy a tomar el arte» y con los niños trabajamos con plantillas y pintura, y me llegaron a hacer toda la decoración del 25 de mayo. Por eso la decoración va a ser ese día con los trabajos de ellos, todos con mensajes patrióticos. (Extracto de entrevista realizada a docente)

Este fragmento podría aportar algunos indicios para pensar en las representaciones que los docentes tienen sobre la interdisciplinariedad. La Jornada Ampliada aparece como una instancia que permite (según los docentes) construir «proyectos interdisciplinarios» que tienen lugar al margen del desarrollo

cotidiano de los contenidos escolares. Por tanto, la interdisciplinariedad —atendiendo al fragmento retomado— no estaría impactando verdaderamente los modos en los que los docentes piensan la enseñanza, sino que por el contrario, el trabajo interdisciplinario aparecería como una cuestión anexa a la misma que no llega a conmover las formas en que hace tiempo se concibe el conocimiento en la escuela.

En las escuelas se enseñan contenidos escolares que aparecen explicitados en documentos curriculares. Ahora bien, es necesario definir algunas cuestiones en un intento por reconocer cuáles están siendo las miradas de los docentes al respecto, cuyos efectos impactarán directamente al momento de pensar la interdisciplinariedad como alternativa al trabajo disciplinar fragmentario sobre los conocimientos, que inhabilita cualquier tipo de posibilidad de diálogo entre disciplinas y que ha caracterizado la transmisión cultural escolar desde los orígenes de las instituciones educativas.

Ante la pregunta por los principales desafíos en el nivel primario en cuanto a la enseñanza, algunas de las entrevistadas además de hacer referencia a la compleja situación que dejó la pandemia del Covid-19, coinciden en señalar que «desde arriba» se empeñan por «bajar la calidad» de la educación. Esto se manifiesta de forma clara en los decires de una de las docentes: «...se está haciendo un vaciamiento de contenidos...»⁶. Se vuelve por tanto necesario indagar sobre los sentidos que se ponen a jugar en torno a la noción de contenido escolar en las afirmaciones de las docentes, en un intento por desandar los efectos que tienen los mismos al momento de pensar propuestas interdisciplinarias. Una de las entrevistadas al hablar sobre la organización de los contenidos —enfaticando el carácter disciplinar de los mismos— sostiene que:

En cuanto a la organización de los contenidos tenemos sí o sí 6hs. de Lengua, 5hs. de Matemática, 4hs. de Cs. Sociales, 4hs. de Cs. Naturales, 2hs. de Formación Ética y lo vas distribuyendo en la semana y siempre teniendo en cuenta el desarrollo de los contenidos de acuerdo a las horas especiales, porque organizamos nuestras horas siempre teniendo en cuenta siempre las horas especiales, distribuyendo más que nada Lengua y Matemática que son las 2 áreas más fuertes pero sin descuidar las otras... (Extracto de entrevista realizada a docente)

La enseñanza de los contenidos —siguiendo lo que plantea la docente— queda por tanto restringida a los horarios de las diferentes áreas. Entre las mismas es posible reconocer además una supuesta jerarquía según la cual, al parecer, existen áreas más relevantes que otras (según su carga horaria). En este sentido, se podría pensar: ¿qué efectos tiene lo que se explicita en el currículum prescripto en las posibilidades de los docentes de trabajar interdisciplinariamente?

En el nivel primario, generalmente la enseñanza de los contenidos prescriptos en los documentos curriculares está mediatizada por el uso de manuales escolares. Esto se puede reconocer en los decires de una de las docentes cuando dice: «...me guió mucho por los manuales...»⁷. Los mismos se constituyen en una herramienta recurrente en lo que refiere a la práctica docente. Sin embargo, se vuelve necesario pensar hasta qué punto los mismos habilitan u obstaculizan el trabajo interdisciplinario en el aula. En este sentido, Carbone (2003) señala que los manuales o libros escolares: «...Son los utilitarios de la clase: son concebidos con la intención, más o menos manifiesta según las épocas, de servir de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar...» (Carbone, 2003:32). Los contenidos disciplinares se enseñan por medio de los manuales escolares que terminan ocupando un papel protagónico en la transmisión y apropiación de lo enseñado. El libro de texto se constituye entonces en el eje vertebrador de las propuestas de trabajo que elabora quien enseña.

A partir de lo que se viene señalando, es relevante instalar la pregunta respecto a: ¿qué representaciones poseen sobre los contenidos a enseñar por parte de los docentes?, ¿y en torno a la planificación de las

⁶ Extracto de entrevista realizada a docente.

⁷ Extracto de entrevista realizada a docente.

clases?, ¿qué lugar ocupan los documentos curriculares al momento de construir las propuestas de trabajo?, ¿qué grado de incidencia tienen finalmente los NIC (como documentos curriculares) en la elaboración de dichas propuestas?, ¿termina siendo la interdisciplinariedad una prioridad por parte de quien enseña en su construcción metodológica?

Tercer eje: El tiempo en la escuela: ¿un obstáculo para pensar propuestas interdisciplinarias?

Por último, en el tercer eje se focalizó sobre el factor «tiempo» en el trabajo docente al momento de pensar la interdisciplinariedad en la escuela. La cuestión del tiempo tiene sus efectos al momento en que el docente construye sus propuestas de trabajo, operando muchas veces —siguiendo lo señalado por las mismas entrevistadas— como un obstáculo para la innovación y la reflexión pedagógica. Se podría pensar en este sentido que las posibilidades de llevar adelante una propuesta interdisciplinaria en la escuela dependen en gran medida del tiempo, o dicho de otra manera, de cómo este atraviesa la tarea docente.

Hargreaves (1999) concibe al *tiempo* como un elemento relevante en la estructuración del trabajo del profesor debido a que se constituye como un punto de referencia a partir del cual se instituyen las expectativas de mejora del proceso educativo. El autor plantea una clara distinción con respecto a la ordenación del tiempo escolar; es decir por un lado, la presencia de un tiempo técnico–racional planteado desde la administración educativa como un factor objetivo que actúa como condición instrumental de organización para cubrir las necesidades institucionales del momento. Es en función del interés por favorecer un aprovechamiento efectivo del tiempo como se generan exigencias en las labores de enseñanza a fin de garantizar los cambios pedagógicos. Por otro lado, la existencia de un tiempo fenomenológico como expresión de una experiencia vivida y, por lo tanto, sujeta a interpretaciones diversas en las que pueden estar enraizados singulares proyectos, intereses y propósitos de vida. Esta condición —desde los planteos de Hargreaves (1999)— permite que el tiempo sea vivido bajo duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas.

«*No tenemos tiempo*» es una expresión que se replica en la mayoría de las entrevistas realizadas. Las docentes llevan adelante su tarea atendiendo muchas veces a cuestiones que aparecen de manera inesperada en la cotidianidad escolar. El tiempo técnico–racional que describe Hargreaves (1999) es interpelado constantemente por la misma imprevisibilidad e inmediatez de algunas situaciones que acontecen en la cotidianidad escolar. Responder a las «urgencias» y a las «exigencias» se vuelve un rasgo del trabajo docente, donde al parecer no queda tiempo para la pregunta por la propia tarea de enseñar o por los propios modos en que día a día se hace escuela. Esta cuestión puede ser entendida desde la idea de intensificación que propone Hargreaves: «...el trabajo de los profesores parece cada vez más intensificado, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios...» (1992: 43).

Por tanto, se podría afirmar que la intensificación de tareas que atraviesa la cotidianidad del desempeño docente reduce notablemente las oportunidades de llevarse adelante un trabajo interdisciplinario significativo, situación que se pone en manifiesto en los decires de algunas de las entrevistadas: «...La tarea docente realmente te cansa...»⁸, «...estamos desbordados...»⁹, situación que sin dudas se vio potenciada por la reciente pandemia del Covid–19.

Al hilo de lo que se viene planteando, podría afirmarse que el trabajo con otros colegas aparece entonces obstaculizado por la cuestión temporal, manifestando algunas entrevistadas cierto malestar ante tantas responsabilidades y, en este sentido, se ven reducidas las posibilidades de encuentro y construcción colectiva de propuestas de trabajo significativas tanto para los propios docentes como para

⁸ Extracto de entrevista realizada a docente.

⁹ Ídem.

los estudiantes. Ante este panorama, los actos escolares son reconocidos por una de las entrevistadas como una oportunidad en el despliegue de una «propuesta interdisciplinar».

En medio de la vorágine institucional, la intensificación de tareas y la necesidad de responder a las solicitudes que vienen «desde arriba», los intentos por pensar la interdisciplinariedad se traducen en la propuesta de alguna actividad que termina implicando finalmente la aplicación de un «saber hacer» procedente de un área especial, por ejemplo —en este caso— Artes Visuales.

4. ¿REFORMAS REALES O ILUSORIAS? ALGUNAS CONCLUSIONES

Atendiendo a los decires docentes recabados en las entrevistas, una de las cuestiones claves a pensar refiere a la relación entre la política educativa y las prácticas docentes. En este sentido, los documentos de los NIC intentaron promover —desde su publicación— otros modos de entender la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario por tanto reconocer la importancia de dicha relación, cómo se llevan adelante las traducciones de los textos de la política educativa por parte de los diferentes actores involucrados (supervisores/as, directivos, docentes) y cuáles son los efectos que traen aparejados en el encuentro pedagógico, atendiendo a los planteos de Viñao Frago (2007), quien sostiene que las reformas no modifican sustantivamente las culturas escolares.

Si bien los NIC buscaron constituirse desde un primer momento en una oportunidad para pensar «lo propio» a partir de la elaboración de problemáticas situadas —en un intento por tensionar los modos tradicionales de entender la enseñanza y el aprendizaje—, en muchos casos solo terminaron siendo (resignificados como) una solicitud más que «desde arriba» llegaron a los docentes.

Los nuevos lineamientos son entendidos como una cuestión ineludible de la tarea docente (un «aggiornamiento») sobre los que no son posibles llevar adelante ningún tipo de reflexión al respecto. La confusión, la sensación de ajenidad y la necesidad de responder a un sinnúmero de solicitudes ministeriales de manera constante imprimen su huella en el devenir cotidiano de la tarea docente, dejando al descubierto ciertas dudas sobre si aquello que se pensó en una primera instancia como una propuesta alternativa respecto a los modos de enseñar y aprender, tuvieron —al final de cuentas— los efectos esperados en la mayoría de las instituciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista Páginas*. Núm. 2 y 3 (2). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Fernández Liria, C.; García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.
- Goodson, I. (1994). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, num. 1, 51–86.
- Morelli, S. (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenidos, NIC: la educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao Frago, A. (2007). «Las innovaciones surgen donde el control es débil»/Entrevistado por Inés Dussel. *Revista El Monitor*. N°14, 27–30.

Normativas/ Documentos oficiales

Consejo Federal de Educación (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP.
http://www.me.gov.ar/curriform/nap/natu5_final.pdf

Consejo Federal de Educación (2017). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) Propuestas de enseñanza y de evaluación. <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Documento extraído de la base de normativas y políticas del SITEAL.

Ministerio de Educación de Santa Fe (1996). Diseños Curriculares Jurisdiccionales. DCJ. Primer Ciclo.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000365.pdf>

Ministerio de Educación de Santa Fe (2013). Resolución N° 1924: Jornada Ampliada.
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/192937/941356/file/Res%201924-13.pdf>


Investigación

itinerarios
educativos
la revista del INDI


Una revisión sistemática de la literatura sobre
gamificación en el nivel superior

*A systematic review of the literature on gamification
at the higher education level*

Sergio Walter Salguero¹ y Nicolás Novaira²

 Sergio Walter Salguero
sergio.salguero@miunc.edu.ar

*Facultad de Ciencias de la Comunicación–
Universidad Nacional de Córdoba
(FCC–UNC)*

 Nicolás Novaira
nicolas.novaira@unraf.edu.ar
Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0067, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 09 de noviembre de 2023

Aceptación: 08 de mayo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0067>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este trabajo busca explorar las tendencias y enfoques teóricos actuales en la investigación sobre gamificación en el nivel superior. Para ello se realizó un análisis sistemático de los resultados asociados a investigaciones de los últimos cinco años a partir de la información brindada por Scopus y otras bases de datos, para tener una idea general del alcance y relevancia de la gamificación en el nivel superior. El análisis de clustering permitió identificar cuatro clústeres o tendencias principales de investigación: algunos enfocados en la motivación y el compromiso, otros en la enseñanza y el aprendizaje, la innovación educativa y la tecnología educativa. Se concluye

¹ Profesor para la Enseñanza Primaria. Profesor de filosofía y ciencias de la educación. Especialista en Educación y TIC. Magíster en Tecnología, Políticas y Culturas (UNC). Principales áreas de investigación: cruces entre tecnología, filosofía y educación. Fue asesor pedagógico en el Programa de Gestión de la Innovación en Organizaciones (UNRaf). Actualmente docente en el Instituto Superior Nuestra Señora y Santa Inés en espacios curriculares vinculados a la tecnología. Participa del proyecto «Gamificación como metodología activa aplicada a instancias educativas para impulsar el proceso de innovación abierta y facilitar el aprendizaje.» (UNRaf).

² Profesor y especialista en innovación en contextos organizacionales. Magíster en dirección de empresas y negocios (IAE Business School de la Universidad Austral). Sus áreas de investigación: la intersección entre innovación, organizaciones y educación. Director del Programa de Gestión de la Innovación en Organizaciones (UNRaf). Profesor en asignaturas vinculadas con la innovación (Universidad Siglo 21, Universidad Nacional de Rafaela y la Universidad Tecnológica Nacional). Participa del proyecto de investigación titulado «Gamificación como metodología activa aplicada a instancias educativas para impulsar el proceso de innovación abierta y facilitar el aprendizaje» (UNRaf).

que se necesitan más investigaciones que exploren cómo se puede diseñar y evaluar la efectividad de las estrategias de gamificación en el nivel superior. La gamificación puede ser una herramienta efectiva para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes pero podrían realizarse más abordajes críticos y cruces disciplinares para comprender mejor su desarrollo, aplicación y vinculación a procesos de innovación en las organizaciones

Palabras clave: gamificación, educación superior, aprendizaje, juego, motivación

***Abstract.** This paper seeks to explore current trends and theoretical approaches in research on gamification in higher education. For this purpose, a systematic analysis of the results associated with research in the last five years was carried out based on information provided by Scopus and other databases, in order to have a general idea of the scope and relevance of gamification at the higher education level. The clustering analysis allowed the identification of four main research clusters or trends: some focused on motivation and engagement, others on teaching and learning, educational innovation and educational technology. It is concluded that more research is needed that explores how the effectiveness of gamification strategies can be designed and evaluated at the higher education level. Gamification can be an effective tool for improving student motivation and engagement but more critical approaches and cross-disciplinary approaches could be made to better understand its development, application and linkage to innovation processes in organizations.*

Keywords: gamification, higher education, learning, game, motivation

1. INTRODUCCION

Este artículo de revisión bibliográfica tiene por objetivo explorar las tendencias y enfoques teóricos vigentes en la investigación sobre gamificación aplicada en el nivel superior. El trabajo forma parte de un proyecto de investigación radicado en la Facultad de Tecnologías e Innovación de la Universidad Nacional de Rafaela, que busca avanzar en el uso de la gamificación dentro de programas académicos en el nivel superior vinculados al impulso de procesos de innovación abierta en las organizaciones.

Aquí se entiende innovación abierta como «el uso de flujos de entrada y salida de conocimientos intencionales para acelerar la innovación interna y expandir los mercados para el uso externo de la innovación, respectivamente» (Chesbrough et al., 2006:2).

Para esta revisión sistemática se define como objeto de estudio a la gamificación como estrategia de aprendizaje y de innovación, orientada por las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por gamificación en el nivel superior? ¿Qué tendencias y/o enfoques teóricos aparecen en las investigaciones sobre gamificación en el nivel superior?

Para la consecución de este objetivo se construye en primer lugar un proceso de interpretación sobre la gamificación desde un análisis bibliométrico y el análisis de contenido de una muestra de fuentes primarias. A continuación, se detectan las comunidades de investigación y los enfoques teóricos predominantes en las investigaciones sobre el tema.

2. METODOLOGIA

Para detectar los enfoques teóricos sobre la gamificación se parte de una metodología de revisión sistemática de la literatura. Este enfoque proporciona un marco de trabajo riguroso y fiable para llevar a cabo las revisiones bibliográficas. Sus notas distintivas aportan un protocolo de trabajo, método, sistematicidad y transparencia. Uno de los protocolos más utilizados para las revisiones de literatura consta de un núcleo de cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis, síntesis (Grant, Booth, 2009). La fase de evaluación examina los trabajos para establecer si son adecuados. La fase de análisis diseña el esquema necesario para estudiar de forma sistemática los documentos. La última fase de síntesis establece las formas para presentar comprensivamente los resultados del análisis realizado.

Con la primera fase se determinan los criterios de búsqueda y selección de trabajos para formar la base de la evidencia. Como referencia se toma el trabajo de revisión sistemática de la literatura sobre *Gamificación para la gestión de la innovación a nivel organizacional* realizada por Ovallos Gazabón y otros (2016). La ecuación de búsqueda (EB) utilizada fue: «gamification» AND «higher education». Se consultaron bases de datos generalistas o multidisciplinares y bases específicas. De esta manera se combinaron las bases de datos Scopus, JStor, SpringerLink, ScienceDirect, EBSCO y Google Scholar, estableciendo como criterios de inclusión y exclusión la consulta de artículos publicados a partir del año 2019 en inglés, español y portugués. Para el análisis de la información se emplean las herramientas que proveen las bases de datos mencionadas y la aplicación del software *VOSviewer* para evaluar y medir la producción, difusión e impacto de la literatura científica. Esto se realiza con el objetivo de obtener *insights* y métricas sobre diversos aspectos de la investigación, como la productividad de autores o instituciones, la difusión de conocimiento, las tendencias en determinadas áreas de estudio y el impacto de las publicaciones en la comunidad científica.

Se espera que con este enfoque metodológico se encuentren posibles respuestas a las preguntas establecidas, esto es, indagar en las conceptualizaciones existentes sobre gamificación en el nivel superior e identificar los marcos teóricos predominantes. De esta manera la revisión sistemática de literatura podrá contribuir con quienes deseen explorar o profundizar un terreno reciente y disperso de investigaciones, detectar vacíos conceptuales para estudios futuros o formular nuevos interrogantes donde la gamificación se vincule a procesos de innovación y se desarrolle en el nivel superior.

La investigación inicial que se toma para este trabajo y que toma una ventana de observación entre 2005 y 2015, evidenció que:

solo hasta Septiembre de 2010 el término empezó a ser incluido en los motores de búsqueda, y de allí en adelante empezó a tomar mayor fuerza el concepto y a desarrollarse mayor número de consultas en los meses de febrero y abril de 2014 (Ovallos et al., 2016:11).

La búsqueda con los términos *gamification in higher education* permite sostener la existencia de un incremento de publicaciones con mayor incidencia en los datos de SpringerLink, logrando un pico similar en todas las bases de datos hasta el año 2022.

	Scopus	JStor	SpringerLink	ScienceDirect	EBSCO	Google Scholar
2019	35	23	50	2	40	8
2020	52	4	84	9	48	18
2021	75	10	112	11	92	32
2022	109	5	154	14	112	35
2023	47	6	133	9	55	21

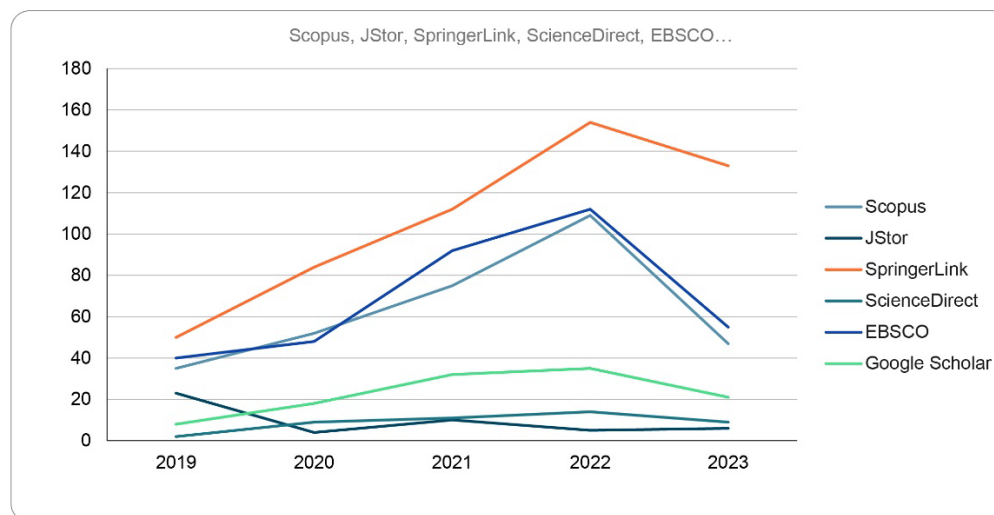


GRÁFICO 1

Publicaciones por año (se realizó el corte en el mes 05/2023)

Los resultados obtenidos en Scopus muestran el origen territorial de las investigaciones publicadas. Resulta significativa, por ejemplo, la escasa cantidad de producciones sobre gamificación en el nivel superior realizadas en los estados partes y asociados del Mercosur con respecto a otros territorios (menos de 10 trabajos). Sin proponer ni profundizar en hipótesis sobre estos resultados que serían motivo de otra investigación, se observa que España representa el lugar en el que más investigación y desarrollo sobre la temática en cuestión se viene realizando (más de 100 trabajos). Le siguen Malasia, México, Colombia, Indonesia, Reino Unido, Rusia, Portugal, Estados Unidos y Alemania (menos de 20 trabajos).

Un análisis sobre autores más citados permite identificar aquellos referentes dentro del campo de investigación o temática específica reconocidos por su influencia y contribuciones significativas. Huang y Hew (2018) aparecen como autores más citados (140 citas) sobre el tema de gamificación en el nivel superior, pero con un solo trabajo sobre el tema del que se deduce ha tenido mucho impacto. En su artículo se define gamificación «como la aplicación de elementos digitales de juego en situaciones no lúdicas para motivar el comportamiento de los usuarios» (EDUCAUSE, 2011:2). Su trabajo examina los efectos en la selección de elementos de juego, las dificultades de unir teoría y práctica y la propuesta

de un *framework* para el diseño de una propuesta gamificada en un aula invertida basado en cinco teorías de la motivación que «parecen ejercer una influencia considerable en nuestro marco de gamificación: SDT, teoría de la fijación de objetivos, teoría del flujo, teoría del refuerzo del comportamiento y teoría de la comparación social» (Huang y Hew, 2018:4). De ellas se desprendieron 5 elementos de juego: objetivos, acceso, feedback, retos y colaboración. Si bien los resultados alcanzados fueron positivos se afirma que permanece incierto si en otros contextos con otros estudiantes que usen el mismo *framework* puedan obtener el mismo resultado.

Murillo–Zamorano (2021) con 42 citas presenta una productividad con hasta 3 trabajos sobre el tema en cuestión. Sus trabajos advierten que algunas definiciones de innovación (Huotari y Hamari 2017) enfatizan en las experiencias lúdicas más allá de los elementos de diseño de juegos, para fortalecer participación en la co–creación bajo alguna consigna preestablecida. Al respecto resulta significativo que para algunas organizaciones involucradas en procesos de innovación, bajo la idea de experimentar para maximizar el aprendizaje y minimizar los costos del fracaso, ven a la gamificación como un enfoque diferente desde un espacio seguro (Breuer, Bessant, y Gudiksen, 2022).

Vanduhe (2020) con 77 citas y dos trabajos publicados reproduce la definición clásica de Deterding et al (2011) sobre la gamificación, como la aplicación de componentes, mecánicas y principios propios de los juegos en ámbitos que no son inherentemente lúdicos. Y agrega las cualidades que busca fomentar: colaboración, compromiso, participación y motivación de los involucrados, hasta mejorar el compromiso y el disfrute en las actividades asignadas. Además, facilita el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el aprendizaje personal.

	Artículos	Cantidad de citas
Huang, B., Hew, K.F., Lo, C.K.	1	140
Almeida, F., Simoes, J.	1	90
Vanduhe, V.Z., Nat, M., Hasan, H.F.	2	77
Tsay, C.H.-H., Kofinas, A.K., Trivedi, S.K., Yang, Y.	1	53
Sailer, M., Sailer, M.	1	52
Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., Martínez, S.G., García-Jaén, M.	1	45
Whitton, N., Langan, M.	1	44
Murillo-Zamorano, L.R., López Sánchez, J.Á., Godoy-Caballero, A.L., Bueno Muñoz, C.	3	42
Rojas-López, A., Rincón-Flores, E.G., Mena, J., García-Peñalvo, F.J., Ramírez-Montoya, M.S	1	40
Alomari, I., Al-Samarraie, H., Yousef, R.	1	40

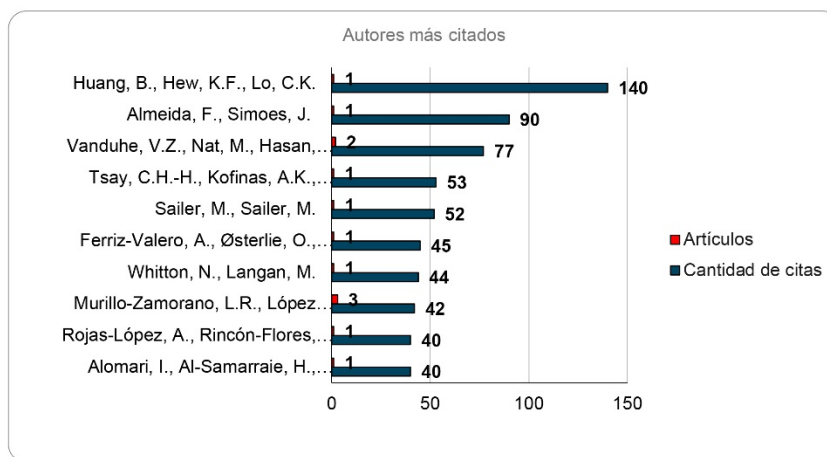


GRÁFICO 2

Autores más citados y cantidad de trabajos (2019–2023)

La clasificación de los trabajos de investigación en áreas de conocimiento puede variar dependiendo del sistema utilizado y de las categorías disponibles. Algunos trabajos pueden abordar temas que son transversales a varias áreas y pueden no encajar perfectamente en una sola categoría. Según las bases de

datos consultadas las áreas de investigación dominantes muestran que en Scopus, SpringerLink y ScienceDirect las Ciencias de la Computación reciben mayor atención, una tendencia que se evidencia también en otros estudios de sistematización de la literatura existente (Subhash y Cudney, 2018). Seguidas de las Ciencias Sociales en las bases de Scopus, JStor y ScienceDirect. SpringerLink aloja trabajos en las áreas de educación, seguidos de Ingeniería, Medicina y Management.

	Scopus	JStor	SpringerLink	ScienceDirect
Social Sciences	232	61		22
Computer Science	115		212	6
Engineering	72		23	
Environmental Science	30	2		4
Education			203	
Medicine			34	10
Business and Management			19	
Nursing and Health Professions				9

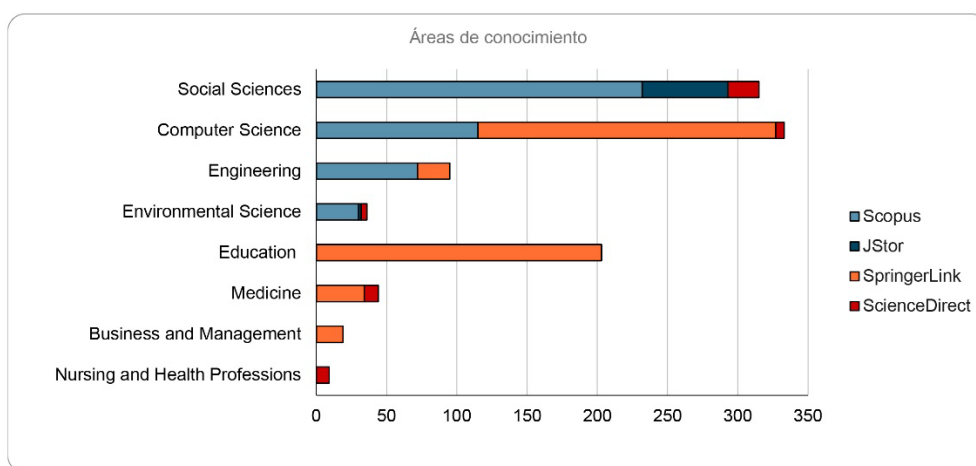


GRÁFICO 3

Áreas de conocimiento

Las definiciones de gamificación con foco en el nivel superior incorporan otros aspectos no mencionados en la definición tradicional de Deterding et al. (2011). Por ejemplo la gamificación como la adopción de mecánicas y dinámicas de juego para involucrar a las personas, resolver problemas y mejorar el proceso de aprendizaje (Alsawaier, 2018; Khaleel et al., 2016; Sailer et al., 2017) en un entorno de aprendizaje centrado en el usuario, autónomo y flexible (Landers y Callan, 2011).

Existe algún consenso en definir la gamificación como el conjunto de técnicas utilizadas en escenarios no lúdicos. Estas técnicas se utilizan comúnmente en la educación superior para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en una tarea de aprendizaje (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). Gamificar implica la acción de introducir elementos y experiencias del juego en el diseño de los procesos de aprendizaje de cualquier área de estudio, dirigidos no solo al aprendizaje, sino también al desarrollo de ciertas habilidades y actitudes transversales como la colaboración, la autorregulación del aprendizaje y la creatividad (Dicheva et al., 2015; Caponetto et al., 2014). De esta manera este enfoque pedagógico emergente se basa en la utilización del potencial de los juegos con el fin de rediseñar elementos metodológicos y didácticos para aumentar la motivación y la adherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje, cambiando significativamente los comportamientos sociales de los estudiantes para finalmente mejorar su rendimiento académico (Quintas et al., 2020; Kapp, 2012). En algunos casos se puede hablar de aplicación de elementos de juegos digitales en situaciones que no son de juego para motivar el comportamiento del usuario (EDUCAUSE, 2011). El uso de elementos de diseño de juegos

en contextos no lúdicos para atraer la atención, modificar el comportamiento o resolver problemas también se vincula a procesos de mejora de un servicio con el fin de apoyar la creación de valor global de los usuarios (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Seaborn y Fels, 2015; Werbach y Hunter, 2012; Yildirim, 2017; Huotari y Hamari, 2017).

Algunos autores, además de coincidir en su definición como aplicación de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos, definen a la gamificación como un mecanismo de mediación que afecta a los resultados del aprendizaje, una mediación que usa el atractivo motivacional de los juegos para fines que van más allá del propio juego (Deterding, et al., 2011; Hamari et al., 2014; Sailer et al., 2017). La gamificación también se considera método y tecnología aplicada en la educación para aumentar la motivación y la participación en la formación de instructores en la enseñanza superior. En este proceso de formación se utilizan elementos, mecánicas y principios de contextos no lúdicos y se aplican en educación (Husband, 2015; Monu y Ralph, 2013; Dishaw y Strong, 1999; Aparicio et al., 2019; Barata, Gama, Jorge y Gonçalves, 2013; Feigenbaum y Feigenbaum, 2013; Knautz, Göretz y Wintermeyer, 2014). Se observa que, independientemente del nivel educativo de los sistemas, si la noción mayormente aceptada sigue siendo la de comprender la gamificación como el uso de mecánicas o elementos del diseño de juegos en contextos no relacionados al juego (Deterding et al., 2011) al aplicarla en el ámbito educativo se podría precisar el término como *gamificación educativa* diferenciándola de aquella que se utiliza en otros ámbitos.

Con respecto a los enfoques teóricos o tendencias de investigación, la lectura y análisis de textos de los autores más citados en la base de datos de Scopus muestra que se vincula la gamificación al papel de los juegos serios y las herramientas de la industria 4.0 dentro del paradigma de la educación 4.0 (Almeida y Simoes, 2019). Algunas revisiones sistemáticas de literatura y meta-análisis focalizan sobre las técnicas de gamificación en la promoción del aprendizaje estudiantil (Alomari et al., 2019). Otras investigaciones centran sus estudios sobre el compromiso en el proceso de aprendizaje, tomando las teorías motivacionales como la teoría de la autodeterminación, la teoría de establecimiento de metas, la teoría del flujo, (Rojas-López et al., 2019; Ferriz-Valero, 2020). En esta línea también aparece el uso de la teoría del refuerzo del comportamiento y la teoría de la comparación social dentro de un modelo teórico denominado GAFCC (*Goal-Access-Feedback-Challenge-Collaboration*) para diseñar un curso invertido gamificado (Huang et al., 2019). Completan esta orientación teórica la utilización de los marcos conceptuales del aprendizaje activo, el enfoque del aprendizaje por competencias, el aprendizaje cooperativo (Murillo-Zamorano et al., 2021), el aprendizaje invertido, la teoría del aprendizaje gamificado (Sailer y Sailer, 2021). El estudio de Tsay et al. (2019) propone, además del uso de teorías motivacionales y de la evaluación cognitiva, un enfoque basado en el diseño de sistemas de aprendizaje gamificados, caracterizado por un ciclo iterativo de diseño, puesta en práctica, análisis, rediseño en entornos virtuales de aprendizaje y la consideración del llamado *efecto novedad* en los sistemas de gamificación. El marco teórico utilizado por Vanduhe, Nat y Hasan (2020) para comprender la gamificación combina el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM), la Motivación Social (SM) y la Adecuación de la Tecnología a la Tarea (TTF), mencionando además una revisión de literatura en la que se muestran otros marcos teóricos como el aprendizaje basado en juegos y la formación basada en juegos. Finalmente Whitton y Langan (2019) utilizan marcos teóricos para analizar cómo la gamificación puede afectar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes: la teoría de la autodeterminación, la teoría del flujo, la teoría de la motivación de logro, la teoría de la carga cognitiva y la teoría de la transferencia de aprendizaje.

Desplegar análisis sobre cada uno de estos enfoques teóricos excede las limitaciones del presente trabajo, no obstante se menciona una serie de dificultades encontradas. Por un lado la multiplicidad de abordajes y la dispersión teórica evidenciada en los documentos consultados, la concentración de los análisis propios del campo de la psicología, y en menor medida del diseño tecnológico de juegos. Por otro lado, las dificultades actuales de generalización de los estudios que puedan cristalizar en un cuerpo teórico multidisciplinar integrado. Tomando estas consideraciones quizás el enfoque de Landers (2014)

pueda ser utilizado como instancia de diálogo e integración de estas perspectivas dispersas además de enfrentar las miradas instrumentales o solucionistas. Según este autor la gamificación como factor de influencia en comportamientos y actitudes puede darse al menos de dos maneras: considerando la moderación del docente o diseñador instruccional para fortalecer la conexión entre la calidad del diseño instruccional y los objetivos deseados (aquí se mejoran los aspectos de una instrucción preexistente), o en la mediación para incidir directamente en el proceso de aprendizaje. Reconoce que la efectividad de la gamificación para alcanzar los objetivos establecidos no está garantizada, ya que depende de otros factores como los componentes empleados y el contexto en el que se ejecutará la actividad. Su teoría del aprendizaje gamificado recuerda que: «un contenido didáctico eficaz es un requisito previo para el éxito de la gamificación (...). La gamificación se describe como un método para mejorar la instrucción en lugar de sustituirla» (Landers, 2014:77).

4. DISCUSION

Para la elaboración de este trabajo fue preciso llevar a cabo un proceso que combinó un análisis sistemático de los resultados asociados a investigaciones de los últimos cinco años, la relevancia de artículos con los autores más citados, las áreas de conocimiento dominantes, los grupos de investigación descubiertos para tener una idea general del alcance de la gamificación en el nivel superior.

Al analizar las obras propuestas se encuentra que, en primer lugar, coinciden en la escasez de estudios sobre gamificación en el nivel superior (Vanduhe, 2020; Tsay et al., 2019; Ferriz Valero et al., 2020; Alomari et al., 2019) y también en las dificultades existentes para relacionar teoría y práctica (Huang et al., 2019).

En segundo lugar los enfoques teóricos más utilizados provienen de las ciencias sociales, con predominio de marcos teóricos de la Psicología o Psicología Educacional: compromiso, flujo, motivación, autorregulación, autodeterminación, evaluación cognitiva y aprendizaje activo; y de las Ciencias de la Computación, que muestran preocupación por el diseño iterativo de sistemas informáticos y gamificados. Si bien los datos del análisis bibliométrico muestran cierto interés por los procesos de innovación educativa, el foco sigue puesto en la tarea de la enseñanza y más precisamente en la búsqueda de fortalecer el factor motivacional.

Quizás sean necesarias más investigaciones en el terreno de la pedagogía que, en vinculación a otros campos teóricos como la tecnología educativa, la filosofía de la técnica, la didáctica, la innovación educativa, inscriban y analicen de un modo holístico a la gamificación dentro de las llamadas pedagogías emergentes. A este cuerpo de conocimientos se lo define como:

el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012:15).

Si se considera la gamificación en el nivel superior como una propuesta de innovación emergente las discusiones se abrirán hacia la comprensión del tipo de cultura técnica puesta en juego. Se puede descubrir que existen interpretaciones y enfoques epistemológicos que tienden a abordar las innovaciones educativas desde una perspectiva tecnicista, solucionista, instrumentalista o determinista.

La vigencia de estudios que consideran la gamificación como estrategia o metodología, no suelen considerarla como tecnología en tanto conformada por «decisiones didácticas, de contenido, elecciones de dispositivos, diseño de juegos, elementos, dinámicas y mecánicas de juego con propósitos definidos para modificar un escenario de enseñanza y aprendizaje» (García Farjat y Salguero, 2022a:67). En este sentido el concepto de dispositivo tecnopedagógico orienta lo que aquí se discute, esto es: «el espacio digital que configura una propuesta educativa en particular y que surge de la combinación de la reflexión e imaginación pedagógica con las decisiones tecnológicas» (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014:3).

En relación a lo que se viene exponiendo podría ser necesario profundizar en el enfoque de Hamari et al. (2014) para analizar la gamificación como mecanismo de mediación no sólo en el proceso de aprendizaje sino también como mediación técnica vinculada al uso de diferentes tecnologías, y sobre todo como elemento mediacional en la formación del profesorado de enseñanza superior.

Notamos hasta aquí algunas ausencias de trabajos críticos que, por ejemplo, puedan discutir desde otros campos disciplinares teóricos. Debido a las limitaciones propias de este estudio aquí sólo las mencionamos para profundizar en futuras investigaciones: por un lado el trasvasamiento y consecuencias del uso de esta estrategia surgida en ámbitos diferentes al educativo (Zichermann y Cunningham, 2011) frente a la llamada economía de la atención (Simon, 1971) y el análisis del uso de diferentes plataformas tecnológicas en el contexto de una cultura tecnológica determinada. Por otro lado, se podría tensionar la definición clásica de Deterding et al. (2011), sabiendo que el juego es un elemento constitutivo en la educación y la gamificación una metodología persuasiva basada en el juego como artefacto de simulación que colabora en la transformación de nuestra cultura (Escribano, 2020). Esta definición tiene la ventaja de recuperar el sentido, no sólo técnico y metodológico, sino también antropológico del juego como artefacto cultural, y por tanto su papel mediador en la construcción de conocimientos. Se puede recuperar la gamificación más allá del factor motivacional y de su status de estrategia o técnica analizando su uso en la formación de capacidades «con la presencia de aparatos que no solo amplían las capacidades humanas, sino que además influyen en la percepción del mundo» (García Farjat y Salguero, 2022b:312–313). Finalmente resta explorar y profundizar también en las derivaciones de su uso educativo en procesos de innovación abierta en las organizaciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp.13–32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Almeida, F. y Simoes, J. (2019). The role of serious games, gamification and industry 4.0 tools in the education 4.0 paradigm. *Contemporary Educational Technology*, 10, (2), 120–136. Recuperado de <https://www.cedtech.net/article/the-role-of-serious-games-gamification-and-industry-40-tools-in-the-education-40-paradigm-6239>
- Alomari, I., Al-Samarraie, H., y Yousef, R. (2019). The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, (08), 395–407. Recuperado de : <https://www.informingscience.org/Publications/4417>
- Alsawaier, R. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35, (1), 56–79. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJILT-02-2017-0009/full/html>
- Aparicio, M., Oliveira, T., Bacao, F. y Painho, M. (2019). Gamification: A key determinant of massive open online course (MOOC) success. *Inf. Manage*, 56, (1), 39–54. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378720616304062>
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J. y Gonçalves, D. (2013). Improving Participation and Learning with Gamification. *Gamification*, 10–17. Recuperado de : <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2583008.2583010>
- Breuer, H., Bessant, J. y Gudiksen, S. (2022). Gamification for innovators and entrepreneurs: Using games to drive innovation and facilitate learning. *Gamification for Innovators and Entrepreneurs* (16–20). De Gruyter.

- Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M. (2014, October). Gamification and education: A literature review. *European Conference on Games Based Learning*, 1, 50–57. Recuperado de <https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf>
- Chesbrough, H. (2006). Open innovation: a new paradigm for understanding industrial innovation. *Open innovation: Researching a new paradigm*, 400, 0–19. Recuperado de https://www.academia.edu/2008513/Open_innovation_a_new_paradigm_for_understanding_industrial_innovation
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. y Dixon, D. (2011). Gamification. using game–design elements in non–gaming contexts. *Proceedings of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA '11, New York, New York, USA: ACM Press*. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1979742.1979575>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9–15. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2181037.2181040>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educ. Technol. Soc.* 18, 75–88. Recuperado de : <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Dishaw, M y Strong, D. (1999). Extending the technology acceptance model with task–technology fit constructs. *Inf. Manage*, 36, (1), 9–21. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378720698001013>
- Educause. (2011). 7 things you should know about gamification. Washington, DC: Educause Learning Initiative. Recuperado de <https://library.educause.edu/resources/2011/8/7-things-you-should-know-about-gamification>
- Escribano, F. (2020). *Homo Alien. Videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*. Sevilla, Ediciones Héroe de papel.
- Feigenbaum, A. y Feigenbaum, A. (2013). *Gameful Pedagogy and Collaborative Learning: A Case Study of the Netsx Project*. 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS–GAMES). Recuperado de : <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6624231>
- Ferriz–Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S. y García–Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, (12), 44–65. Recuperado de <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/12/4465>
- García Farjat, M. J. y Salguero, S. W. (2022a). Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 9(17), 59–82. Recuperado de : <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/164>
- García Farjat, M. y Salguero, S. (2022b). De la máquina al aparato: críticas y derivaciones actuales desde Vilém Flusser. *IDEAS Revista de filosofía Moderna y Contemporánea*. 7(15–16), 298–327. Recuperado de <https://revistaideas.com.ar/ojs/index.php/ideas/article/view/16/13>
- Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108.

- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. En R. H. Sprague (Ed.), 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS) (pp.3025–3034). Recuperado de : <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6758978>
- Huang, B., Hew, K. F. y Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification–enhanced flipped learning on undergraduate students’ behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 27, (8), 1106–1126. Recuperado de : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2018.1495653>
- Huotari, K. y Hamari, J. (2017). A definition for gamification: Anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27, (1), 21–31. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s12525-015-0212-z>
- Husband, G. (2015). The impact of lecturers initial teacher training on continuing professional development needs for teaching and learning in post–compulsory education. *Res. Post–Compulsory Edu.*, 20, (2), 227–244. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13596748.2015.1030262>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game–based methods and strategies for training and education*. John Wiley y Sons. Recuperado de <https://link.gale.com/apps/doc/A431378967/AONE?u=anon~d8470f49&sid=googleScholar&xid=7805ede7>
- Khaleel, F., Ashaari, N., Wook, T. y Ismail, A. (2016). Gamification elements for learning applications. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 6, (6), 868–874.
- Knautz, K., Göretz, J. y Wintermeyer, A. (2014). Gotta Catch 'Em All. *Game Design Patterns for Guild Quests in Higher Education*. *iConference 2014 Proceedings*, 690–699. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/items/47286>
- Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. doi:10.1177/1046878114563660
- Landers, R. N. y Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. In: Ma M., Oikonomou A., Jain L. (eds). *Serious games and edutainment applications* (pp.399–423). London: Springer. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4471-2161-9_20
- Monu, K. and Ralph, P. (2013). Beyond gamification: Implications of purposeful games for the information systems discipline. Recuperado de <https://arxiv.org/abs/1308.1042>
- Murillo–Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á., Godoy–Caballero, A. L. y Bueno Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1–27. Recuperado de : <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00249-y>
- Ovallos Gazabon, D., Villalobos Toro, B., De La Hoz Escorcía, S. y Maldonado Perez, D. (2016). Gamificación para la gestión de la innovación a nivel organizacional. Una revisión del estado del arte. *Espacios*. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1036>

- Quintas, A., Bustamante, J. C., Pradas, F. y Castellar, C. (2020). Psychological effects of gamified didactics with exergames in Physical Education at primary schools: Results from a natural experiment. *Computers y Education*, 152, 103874. Recuperado de : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520300737>
- Rojas-López, A., Rincón-Flores, E. G., Mena, J., García-Peñalvo, F. J. y Ramírez-Montoya, M. S. (2019). Engagement in the course of programming in higher education through the use of gamification. *Universal Access in the Information Society*, 18, (3), 583–597. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-019-00680-z>
- Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. y Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380. Recuperado de : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321630855X>
- Sailer, M. y Sailer, M. (2021). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. *British Journal of Educational Technology*, 52 (1), 75–90. Recuperado de <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.12948>
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). Educación: el ejercicio de crear nuevos dispositivos tecnopedagógicos para la educación (y aprender de la experiencia). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación Educativa, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/congreso2014>
- Seaborn, K. y Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. Recuperado de : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1071581914001256?via%3Dihub>
- Simon, H. A. (1971). Designing organizations for an information-rich world. *Computers, communications, and the public interest*, 72, 37.
- Subhash, S. y Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in human behavior*, 87, 192–206. Recuperado de : <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-in-human-behavior/vol/87/suppl/C>
- Tsay, C. H. H., Kofinas, A. K., Trivedi, S. K. y Yang, Y. (2019). Overcoming the novelty effect in online gamified learning systems: An empirical evaluation of student engagement and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36, (2), 128–146. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12385>
- Vanduhe, V. Z., Nat, M. y Hasan, H. F. (2020). Continuance intentions to use gamification for training in higher education: Integrating the technology acceptance model (TAM), social motivation, and task technology fit (TTF). *IEEE Access*, 8, 21473–21484. Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/document/8957115/>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Whitton, N. y Langan, M. (2019). Fun and games in higher education: an analysis of UK student perspectives. *Teaching in higher education*, 24, (8), 1000–1013. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2018.1541885>
- Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*, (33), 86–92. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/journal/the-internet-and-higher-education/vol/33/suppl/C>

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design. Implementing game mechanics in Web and mobile apps*. Sebastopol, California: O'Reilly.

Las expectativas a futuro de jóvenes del último año de la escuela secundaria: decisiones teórico–metodológicas sobre la construcción de los datos¹

The expectations of young people of last year of secondary school about the future: theoretical–methodological decisions about the construction of data

Virginia Kummer²



Virginia Kummer

virginia.kummer@uner.edu.ar

*Facultad de Ciencias de la Educación–
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)*

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0068, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 de febrero de 2024

Aceptación: 08 de mayo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0068>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este trabajo se inscribe en una investigación que indaga las expectativas a futuro y los sentidos sobre la educación y el trabajo de

jóvenes del último año de escuela secundaria de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, en el período comprendido entre los años 2023–2024.

Tiene como objetivo discutir las decisiones teórico–metodológicas adoptadas sobre la construcción de los datos —la elección de un cuestionario como instrumento de obtención de información— y el procedimiento para la selección, la estructura y el tamaño de la muestra. El estudio fue realizado en 22 escuelas secundarias —orientadas y técnico–profesionales— de gestión estatal y privada de la ciudad de Paraná, a un total de 559 estudiantes.

A nivel metodológico, la investigación contempla un diseño multidimensional que, además de la opinión de los estudiantes, analiza la política educativa y las estrategias institucionales para la preparación para el egreso.

Las conclusiones dan cuenta de algunas de las ventajas de la utilización del cuestionario, de los problemas y obstáculos que se presentaron frente a su diseño e implementación y de los desafíos que aún persisten sobre la información obtenida.

¹ La autora agradece los comentarios de los evaluadores externos por su rigurosidad. Sus consideraciones fueron significativas para el desarrollo del artículo.

² Profesora en Ciencias de la Educación; Licenciada en Educación con Orientación en Planeamiento y Administración de la Educación y Magister en Educación con orientación en Historia y Prospectiva de la Educación (FCEDU/ UNER). Doctora en Ciencias Sociales (UNER). Profesora Titular Ordinaria de Metodología de la Investigación Social, Licenciatura en Comunicación Social. (FCEDU/ UNER) y Metodología de la Investigación (FADU/ UNL). Línea de investigación: Educación, política y sociedad.

Palabras clave: expectativas, jóvenes, escuela secundaria, decisiones teórico–metodológicas

***Abstract.** This work is part of a research that investigates the future expectations, the meanings about education and work of young people in the last year of secondary school in the city of Paraná, capital of the province of Entre Ríos, in the period between years 2023–2024.*

Its objective is to account for the theoretical–methodological decisions adopted regarding the construction of the data —the choice of a questionnaire as an instrument for obtaining information— and the procedure for the selection, structure and size of the sample. The study was carried out in 22 secondary schools —oriented and technical–vocational— of state and private management in the city of Paraná, with a total of 559 students.

At a methodological level, the research contemplates a multidimensional design that, in addition to the students' opinions, analyzes educational policy and institutional strategies for preparation for graduation.

The conclusions show some of the advantages of using the questionnaire, the problems and obstacles that arose in its design and implementation, and the challenges that still persist regarding the information obtained.

Keywords: expectations, young people, secondary school, theoretical–methodological decision

1. INTRODUCCION

Este trabajo se inscribe en una investigación en curso,³ cuyo objetivo general es indagar las expectativas a futuro y los sentidos sobre la educación y el trabajo de jóvenes del último año de escuela secundaria de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, en el período comprendido entre los años 2023–2024.

Valoramos la realización de una encuesta a un número representativo de jóvenes próximos al egreso de un universo de escuelas secundarias orientadas y técnico–profesionales, de gestión estatal, privada y pre–universitaria de la ciudad de Paraná, como el resultado de la implicación de acuerdos interinstitucionales y del esfuerzo de todos los actores involucrados.

Tales acuerdos se dieron en diferentes niveles de la política educativa. En primer lugar, con los Directores del nivel político provincial (Consejo General de Educación) en segundo lugar, con los Supervisores del nivel y en tercer lugar con los Rectores de las escuelas seleccionadas. Los acuerdos incluyeron también a los padres y o tutores de los y las estudiantes, que autorizaron en última instancia, la respuesta al cuestionario⁴. Resulta necesario aclarar también, que los acuerdos con el organismo de la política educativa a nivel provincial (Consejo General de Educación) permitieron disponer de información cuantitativa sobre distintas dimensiones de interés de la investigación (listado de escuelas, matrícula total según tipo de gestión y modalidad de escuela, matrícula por escuela y otros⁵).

En el problema objeto de estudio, interesa dar entidad a las voces de los y las jóvenes y observar el modo en que construyen sus nociones sobre el trabajo y el estudio superior ante un mundo donde las transiciones al empleo son inestables, poco predecibles y amenazantes. Se trata de un objeto de estudio que cruza saberes provenientes de la psicología, de la sociología y de los estudios sobre juventud. En este último caso, los ejes de análisis actuales no sólo dan cuenta de nuevas problemáticas sino también de novedosas aproximaciones teóricas tanto a nivel internacional como nacional (Bendit y Miranda, 2017).

En un recorrido diacrónico por el estado del arte de la investigación producida en las universidades públicas del país sobre escuela secundaria en el período comprendido entre los años 2003–2016, Jacinto y Martínez (2020) analizan los diferentes temas abordados en la relación entre educación secundaria y trabajo⁶. En tal sentido, en la última década, un conjunto de estudios realizados a nivel nacional otorgan relevancia a *los significados y expectativas de los jóvenes próximos al egreso de la escuela secundaria, acerca del trabajo y o lo estudios superiores*. Vinculados a los procesos de globalización, individualización y debilitamiento de las instituciones, son estudios que intenten vincular los efectos de

³ Se trata del PID (UNER) N° 3195, aprobado por Resolución “C.S.” 425/22. El equipo está conformado por la Dra. Virginia Kummer (Directora), Mg. Andrea Hernán (Co–Directora), Prof. María Florencia Gareis, Esp. Lic. Tamara Suiva, Lic. Esteban Castaño, Prof. María Milagros Raffa —becaria de investigación— y estudiante incorporada a la investigación Agustina Favre. Un convenio, firmado con las Direcciones de Escuela Secundaria, de Escuelas Privadas y de Escuelas con Orientación Técnico–Profesional del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos brinda el marco para el trabajo con las instituciones de la muestra.

⁴ La autorización de los padres o tutores es una condición indispensable para la respuesta al cuestionario, en todas las escuelas. Si bien en general, hubo autorización, en una de las escuelas, el olvido por parte de los estudiantes de la nota de autorización, originó una disminución significativa en el número de respondientes. Cabe señalar que en todos los casos, el carácter anónimo del cuestionario fue observado como un elemento significativo a favor de la autorización de los padres.

⁵ Esta información fue obtenida del Departamento de Estadística e Información Educativa de la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa dependiente de la Dirección de Evaluación, Información y Planeamiento Educativo del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

⁶ En otro capítulo de la misma publicación, Terigi y Briscioli realizan similar abordaje con respecto al concepto de trayectoria escolar.

determinado tipo de escolaridad secundaria con las distintas esferas de la vida de los sujetos, en particular, la educativa y la laboral. En esta línea se encuentran trabajos con perspectivas teóricas que incluyen la psicología (Aisenson *et al*, 2007), con especial énfasis en las ideas a futuro que proponen los jóvenes, la percepción de apoyo social con que cuentan y el modo como han utilizado el tiempo libre. Otros estudios describen la inserción ocupacional y la continuidad educativa de los egresados y exploran las percepciones de esos jóvenes acerca de la contribución de la formación adquirida en el nivel medio para sus trayectorias posteriores al egreso (Dabenigno *et al*, 2004).

En el caso que nos ocupa, interesan aquellas investigaciones que abordan el concepto de trayectoria asimilándolo al de expectativas, como proyecciones a futuro. De este modo, el encuadre conceptual de la investigación recupera los trabajos realizados sobre expectativas a futuro de jóvenes de escuela secundaria de la última década (Córica, 2010, 2012), los relativos al vínculo entre educación y trabajo (Jacinto, 2006, 2010, 2016) y en menor medida aquellos que refieren al problema de la construcción identitaria de los jóvenes en *las transiciones* (Aisenson *et al*, 2007, 2012). Algunos elementos de los denominados «estudios de juventud de orientación sociológica» (Miranda y Córica, 2018:28) son retomados en los objetivos de la propia investigación para intentar comprender el modo en que contextos, normas y espacios institucionales actúan en las experiencias escolares de los jóvenes. De este modo, factores subjetivos y contextuales inciden en la manera en que los jóvenes enfrentan las transiciones, afrontan sus trayectorias educativas, laborales, sociales, familiares, en un contexto signado por la segmentación educativa y laboral, la desigualdad de oportunidades y la precariedad e inestabilidad laboral.

La importancia de generar información empírica al respecto ha sido puesta de manifiesto por Corica y Otero (2018) quienes señalan: «(...) los materiales empíricos de las investigaciones sobre juventud muestran el peso que encierran tanto las condiciones estructurales como los aspectos subjetivos en la configuración de los itinerarios que se van trazando y permiten echar luz a nuevos y renovados interrogantes analíticos» (135).

Una de las principales hipótesis de la investigación es que las expectativas de jóvenes próximos al egreso de la escuela secundaria difieren según el tipo de gestión, modalidad y el tipo de orientación de la escuela secundaria a la cual asisten, de allí la importancia que asume discutir las decisiones teórico–metodológicas sobre la muestra y el instrumento de obtención de información de los que damos cuenta en este trabajo..

2. SOBRE EL PROCESO DE SELECCION, LA ESTRUCTURA Y EL TAMAÑO FINAL DE LA MUESTRA

En el caso que nos ocupa, la selección de la muestra se hizo a partir de un procedimiento *polietápico* (Buendía Eisman *et al*, 1998, p. 138). La diversidad de escuelas de la muestra tuvo como objetivo garantizar la heterogeneidad de instituciones escolares a partir del sector (estatal y privado), la modalidad de estudios (escuelas de orientación técnico–profesional, escuelas orientadas) y el origen socio–económico (a partir de la ubicación geográfica del establecimiento y el nivel socioeconómico del alumnado). Con respecto a la ubicación del establecimiento educativo ingresaron a la muestra tanto escuelas del radio céntrico como alejadas del mismo, en barrios periféricos de la ciudad⁷.

⁷ En este sentido, asumimos que la segregación escolar es el resultado de la segregación urbana. Siguiendo a Svampa (2008), definimos la segregación como la distancia —insalvable y permanente— entre los diferentes componentes de la sociedad, que muestra la consolidación de un modelo específico de socialización, basado en el contacto entre grupos homogéneos desde un punto de vista social y racial.

La inclusión de escuelas pre–universitarias (que dependen de la UADER)⁸ tuvo como objetivo analizar posibles diferencias en la preparación para la transición hacia el mundo del trabajo y de la educación, desde la opinión de los propios jóvenes encuestados⁹.

El criterio teórico que orientó la selección de la muestra ha sido el consenso existente entre distintos autores sobre el proceso de fragmentación del sistema educativo, asociado al proceso de fragmentación social derivado de la distribución regresiva del ingreso y su impacto en la estructura social, profundizado a partir de la década de 1990. Si los conceptos de *segmentación* y *fragmentación* (Tiramonti, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008) aluden a la división social del sistema educativo, el concepto de *segregación* —entendida como la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan— se encuentra en una línea de continuidad con ambos conceptos (Veleda, 2012; Cervini, 2002, 2006).

En el mapa que se adjunta pueden visualizarse las escuelas de la muestra.

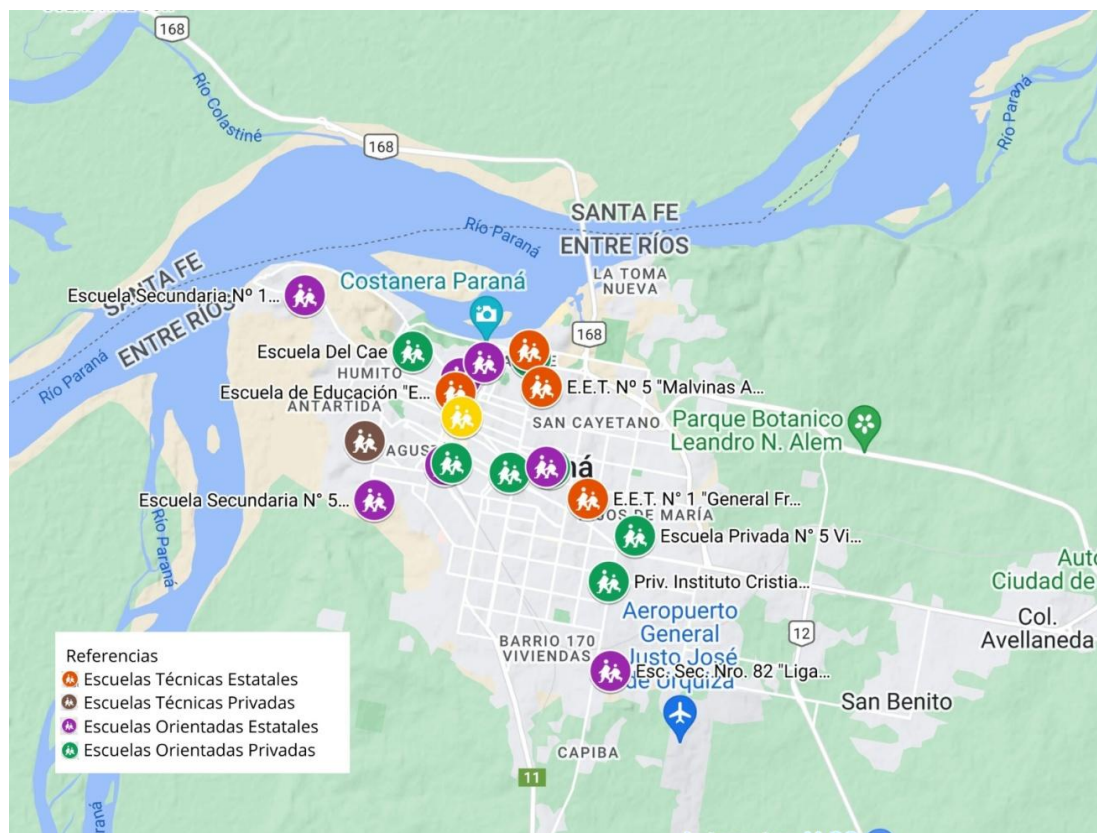


FIGURA 1
Ubicación de las escuelas de la muestra

Fuente: Favre. A. (2024), en el marco del PID– Expectativas a futuro de jóvenes próximos al egreso.

⁸ La UADER —Universidad Autónoma de Entre Ríos— (fundada en el año 2000) es una universidad pública administrada por el estado provincial. Las escuelas que formaron parte de la muestra dependen de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Una de ellas corresponde a la Escuela Normal —la que fuera en sus orígenes la primera Escuela Normal del país— fundada en el año 1870, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. La otra escuela corresponde a la Escuela Normal Rural «Juan Bautista Alberdi», que se encuentra a 12 km de la ciudad de Paraná —localidad de Oro Verde. Fue fundada en el año 1904 por el profesor Antequeda como escuela formadora de Maestros Rurales.

⁹ Di Piero E. (2018) ha trabajado sobre las escuelas Preuniversitarias del país. Las escuelas a las que referimos en este trabajo no forman parte de la muestra abordada por la autora. Estimamos que se debe al hecho de que dependen de una universidad provincial.

El total de las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná es 80¹⁰ y representa el 16% de las escuelas secundarias de la provincia.

La muestra de establecimientos educativos se conformó mediante un *criterio estratificado proporcional* al número de escuelas según la modalidad y tipo de gestión. De este modo, se seleccionaron 7 escuelas orientadas de gestión estatal y 7 de gestión privada, 1 escuela secundaria orientada pre-universitaria de gestión estatal, 5 escuelas secundarias de orientación técnico-profesional de gestión estatal y 1 de gestión privada —la única privada de esta modalidad— y 1 escuela secundaria agrotécnica de gestión estatal pre-universitaria. Como se desprende de la sumatoria, se trata de 14 escuelas de gestión estatal y 8 de gestión privada.

Durante el año 2023, *la matrícula total en 6to y 7mo año* en la ciudad de Paraná, fue de 2802 estudiantes. La matrícula de las escuelas secundarias de gestión privada en la ciudad de Paraná representa el 47% del total,¹¹ poniendo en evidencia el importante proceso de privatización que se viene dando desde la década del noventa en la ciudad (Kummer, 2019).

La referencia a la localidad no es menor y describe una característica peculiar de la ciudad, por cuanto el porcentaje disminuye en el total provincial, situándose la oferta privada en el orden del 25%.

En términos porcentuales, la matrícula de las escuelas de la muestra en 6to y 7mo año (según se trate de secundaria orientada o técnica respectivamente) corresponde a un 33,50% de la matrícula total de las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná.

Finalmente, la muestra quedó conformada por un total de 559 estudiantes (429 —77%— correspondientes a escuelas orientadas y 130 —23%— de orientación técnico profesional) lo cual corresponde a un 20% de la matrícula total del nivel en la localidad. El procedimiento llevado a cabo ha garantizado la representatividad de la muestra, en el sentido que se encuentran incluidos estudiantes de las distintas modalidades y tipo de gestión, condición imprescindible para el logro de los objetivos específicos propuestos en la investigación.

Fueron encuestados la totalidad de los y las estudiantes del último año de las escuelas seleccionadas —6to en el caso de las escuelas orientadas, 7mo en el caso de las escuelas de orientación técnico-profesional, que se encontraban presentes al momento de tomar el cuestionario¹².

3. CONSIDERACIONES SOBRE EL CUESTIONARIO Y EL PROCEDIMIENTO UTILIZADO

La elección del cuestionario por encuesta como instrumento de obtención de información tuvo como objetivo generar información relevante sobre distintas variables vinculadas al problema que nos ocupa. La investigación cuantitativa —señala Sautu (2003:56)— «se apoya en el supuesto de que es posible y válido abstraer aspectos teóricamente relevantes de la realidad para analizarlos en su conjunto en busca de regularidades, de constantes que sostengan generalizaciones empíricas». Dado el carácter iniciático de la investigación y la vacancia de trabajos sobre el tema en la región de referencia, el cuestionario se pensó como parte de la estrategia multimétodo (Verd y López, 2008), prevista en el diseño original de la investigación. La realización de entrevistas semi-estructuradas, en un segundo momento, brindará

¹⁰ Tal como se mencionó anteriormente, en este total se ha incluido una institución que pertenece a Oro Verde, Departamento Paraná. Su inclusión en la muestra se debe a la orientación agrotécnica del establecimiento, la única dentro de las escuelas de orientación técnico-profesional.

¹¹ Todos los datos a nivel país aquí: <https://data.educacion.gob.ar/escuelas-todos-niveles-modalidades>

¹² Este señalamiento es importante porque en algunas escuelas hubo una disminución en el número de estudiantes que contestaron el cuestionario. Esta situación se debió fundamentalmente a tres motivos: inasistencias por parte de estudiantes o retiro de la escuela, viaje de egresados y olvido de la nota de autorización. Otros motivos son los vinculados a la propia dinámica del último año de la escuela secundaria: ferias de carreras y visitas a universidades de la región.

información sobre la perspectiva de los jóvenes y *el conjunto de representaciones contenidas en sus propias biografías* (Piovani, 2018:269).

Para la definición del constructo *expectativas de jóvenes sobre el futuro*, se indagó en la forma en que estudios previos lo han abordado, retomando los trabajos señalados *ut supra* en consideración al encuadre teórico–conceptual de la investigación.

Las secciones que se incluyeron en el cuestionario —que constó de un total de 46 preguntas cerradas¹³, categorizadas y abiertas— retoman las dimensiones de análisis que consideramos heurísticamente interesantes para la investigación. De las tres secciones, la primera caracteriza a la población según distintas variables, la segunda recoge información sobre la trayectoria educativa de los y las estudiantes y la tercera sobre expectativas y proyectos a futuro. En cuanto al contenido, el cuestionario, contiene preguntas de *atributo, comportamiento, creencias y actitudes* (Dillman, 1978:80 en De Vaus, 1996).

Las preguntas de la primera sección incluyeron orientación y tipo de establecimiento educativo, distancia de la escuela del lugar de residencia, género, nivel educativo y ocupación de padre, madre o tutor. Vale señalar la dificultad encontrada en la construcción de una categorización lo suficientemente discriminante para recoger la heterogeneidad de las ocupaciones de los progenitores o tutores. Similar dificultad se presentó al momento de definir el modo de construir una pregunta que identifique la heterogeneidad de los núcleos de convivientes de los estudiantes. En ambos casos, el equipo optó por construir las categorías que consideró —de acuerdo al conocimiento de la realidad socio–educativa provincial— más adecuadas para identificar la multiplicidad de oficios, empleos y actividades que pueden incluirse como «ocupaciones» en un contexto de alta inestabilidad laboral como el de los últimos años.

Con respecto al modo de preguntar sobre el núcleo conviviente, se optó por el criterio de incluir como referencia al adulto con quien convive y debajo listados, la referencia a madre, padre y otros familiares, lo cual se replicó en dos oportunidades. En este punto, algunas consideraciones advertidas empíricamente sobre los tipos de familias de adolescentes y jóvenes —que se alejan de la denominada *familia nuclear*— y se constituyen en núcleos monoparentales con un progenitor y otras diversas formas de habitar (Wainerman y Geldstein, 1996), nos alertaron sobre el modo de abordar teórica y metodológicamente esta dimensión de la vida familiar de los jóvenes.

La segunda sección refirió a preguntas sobre la trayectoria académica del estudiante: motivos de elección de escuela y orientación, cambios de escuela —si los hubo— y causas de tales cambios, si repitió —o no— y cantidad de veces que ha repetido. Este apartado incluyó dos preguntas vinculadas a si ha trabajado durante la escuela secundaria y si participa de actividades dentro del hogar. Una última pregunta de esta sección indagó sobre la realización de actividades por fuera de la escuela, tal como ha sido trabajado en el estudio de Aisenson (2007). De esta sección, sobresalen dos preguntas que, en un análisis preliminar de los datos, anticipan información que vale ser tenida en cuenta en términos de las futuras elecciones por parte de los jóvenes. La primera vinculada a la elección de escuela, en la cual *la no elección* —referida a que probablemente el estudiante ya concurría a la escuela y por eso siguió en la misma— ocupa una frecuencia de respuesta importante. Del mismo modo, la respuesta a la elección de la orientación, la que, con excepción de quienes concurren a escuelas de orientación técnico–profesional adquiere una respuesta similar. Todo parece indicar entonces que la elección tanto de la escuela secundaria como de la orientación específicamente parece deberse más a una inercia —continuar en la misma escuela— que a cualquier otro criterio.

La tercera sección (preguntas 25 a 46) incluyó preguntas que exploran las percepciones de los jóvenes acerca de la contribución de la formación adquirida en la escuela secundaria para la transición próxima

¹³ Tres preguntas cerradas tuvieron un formato estilo Likert, que ofrece una escala de clasificación a partir de frases o sentencias sobre las cuales se pide a los encuestados que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo (De Vaus, 1996).

al egreso. Hemos incluido aquí preguntas que abordan las percepciones sobre las condiciones socio-económicas y sobre las expectativas futuras (condiciones objetivas y esperanzas subjetivas)¹⁴. Este apartado incluyó preguntas vinculadas a la búsqueda de información sobre estudio y trabajo, los espacios de la escuela en los cuales se trabajó sobre la transición al mundo del trabajo y de la educación. Tres preguntas completaron la información sobre el aporte de la escuela secundaria: *¿Para qué ha sido útil la escuela secundaria?*, *¿Cómo calificarías el aporte que en términos de preparación para el futuro ha hecho la escuela secundaria?* y una pregunta abierta sobre otros aportes que la escuela puede hacer en relación a la preparación para el futuro (sugerida esta última por los rectores de las escuelas privadas con los cuales se compartió el cuestionario de modo previo al inicio del trabajo de campo). Esta sección incorporó también una pregunta sobre la valoración del acompañamiento de la familia en la escuela secundaria.

Se elaboraron y diseñaron dos cuestionarios: uno para escuelas secundarias orientadas, el otro para escuelas de orientación técnico-profesional. La variación entre uno y otro estuvo dada por la referencia al espacio curricular *prácticas educativas* en el caso de las escuelas secundarias orientadas y *prácticas profesionalizantes* para el caso de las escuelas de orientación técnico-profesional. En el marco de la investigación, la valoración que realizan los jóvenes de este espacio interesa particularmente¹⁵.

En cuanto a la administración y trabajo de campo, el cuestionario se diseñó como formulario de Google Form y también en formato papel.¹⁶ De este modo y siguiendo la clasificación propuesta por Marradi *et al* (2010:103) se trató de un cuestionario presencial, con presencia y entrenamiento del equipo de investigadores.

Se confeccionaron dos bases de datos en Excel, una para cada modalidad de secundaria, atendiendo a los objetivos específicos que guiaron la construcción de la muestra y el interés de vincular las expectativas a futuro con la modalidad y el tipo de gestión del establecimiento educativo.

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES SOBRE LAS DECISIONES ADOPTADAS Y LOS PRIMEROS DATOS RELEVADOS

Las decisiones teórico-metodológicas adoptadas permiten algunas reflexiones en relación a las ventajas, limitaciones, problemas y desafíos que ha supuesto la aplicación del cuestionario.

Entre las ventajas, figura la de haber abordado un número importante de casos y la posibilidad de estandarizar información. Asimismo, ha permitido obtener información sobre los objetivos específicos de la investigación de modo preciso.

Con respecto a la muestra, no podemos dejar de mencionar las limitaciones en cuanto a posibles errores de muestreo y representación incompleta de algunas de las características de los jóvenes de la muestra en comparación con el total de la población.

¹⁴ Siguiendo a De Vaus (1996) se incluyeron preguntas sobre opiniones y creencias: *En términos socioeconómicos, ¿cómo crees que estarás en un futuro con respecto a los adultos con los que convives?*; *¿Cómo imaginas tu futuro laboral a largo plazo, por ejemplo a 10 años?*

¹⁵ Sobre las pasantías como dispositivos de formación para el trabajo, el ya mencionado trabajo de Jacinto y Martínez (2020) da cuenta, entre otros, de los estudios de Jacinto y Dursi (2010), Dursi y Millenaar (2015), Sosa (2014) y Schwartz (2013). En estos, es posible identificar entre otros aspectos, distintas tipologías en el modo de considerar las pasantías. En nuestro caso y aunque no se trata específicamente de pasantías, analizamos el espacio de prácticas académicas y profesionalizantes, cuyos objetivos se encuentran en la Resolución 0440/22 del CGE y en el Diseño Curricular de la provincia de Entre Ríos, ambos del año 2022.

¹⁶ Para el acceso, se elaboró un Código QR y un enlace corto que permitió a los estudiantes acceder al cuestionario en sus celulares. En la mayor parte de las escuelas se garantizó la conectividad. Cuando esto no sucedió, integrantes del equipo de investigación compartieron sus propios datos. En menor medida, los estudiantes prefirieron la respuesta en formato papel.

Entre los problemas y obstáculos que se presentaron frente al diseño e implementación de la encuesta fueron ya mencionados los referidos al modo de construir algunas de las preguntas del cuestionario. Además, al tratarse de un instrumento estandarizado, no permitió la mejora de las preguntas luego de iniciada la investigación. Del mismo modo, algunas de las preguntas cerradas y categorizadas pueden no haber permitido captar la riqueza de las respuestas de los jóvenes. Sin duda, la inclusión de preguntas abiertas resultó de suma utilidad para complejizar la mirada sobre el fenómeno.

Finalmente, persisten dos desafíos aún, el primero de ellos vinculado al análisis e interpretación de los datos obtenidos en el sentido de trascender una aproximación descriptiva del fenómeno. El segundo relativo a la utilización de un método mixto como el propuesto, en el cual la articulación no supone la confirmación ni la búsqueda de similar información a la ya recogida por el cuestionario, sino una nueva, que a través de la entrevista en profundidad maximice las interpretaciones teóricas de los datos obtenidos. En tal sentido la *reflexividad* en tanto «pensar lo que se hace» (Santos *et al.*, 2018:278) puede aportar elementos para «establecer puentes entre el punto de vista externo y las formas en que los actores experimentan sus acciones».

Una última reflexión refiere a la modalidad presencial que implicó la visita y el trabajo en más de veinte escuelas de la ciudad. Al momento de tomar esta decisión, el equipo de investigación resolvió de modo unánime la modalidad presencial, a pesar de la implicancia en términos de tiempo, traslado —y por consiguiente de costos— y las formas de organización que supuso. Se analizaron distintos argumentos, entre los cuales cobró relevancia la falta de respuesta a encuestas on line —dificultad reportada por varios investigadores— sobre todo luego de los años de pandemia. La concurrencia a las escuelas se planteó además, con el objetivo de tomar contacto con la realidad educativa actual. Un registro fotográfico aún no explorado en su riqueza potencial, testimonia de las visitas y los encuentros de los integrantes del equipo con los jóvenes de las escuelas visitadas y permite identificar las diferencias territoriales, barriales y edilicias entre las escuelas de la muestra.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aisenson, D. B, Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E. y Valenzuela, V. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. En *Anuario de Investigaciones*, vol. XIV, 71–82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943007.pdf>
- Aisenson, D.; Virgili, N.; Polastri, G. y Azzolini, S. (2012). La noción de «proyecto» en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. En *Anuario de Investigaciones*, vol.19, n° 1, 297–304. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000100031
- Bendit R. y Miranda A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. En *Última década*, N° 46, julio 2017, 4–43. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v25n46/0718-2236-udecada-25-46-00004.pdf>
- Buendía Eisman L., Colás Bravo M.P. y Hernández Pina F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw Hill.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, 445–500. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001604.pdf>
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, 68–97. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13201204.pdf>

- Córica, A. (2010). Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. En *Actas. UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología*. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf
- Córica A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. En *Última década* N°36, CIDPA VALPARAÍSO, 71–95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/195/19523136004.pdf>
- Córica A. y Otero A. E. (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. En *Población y sociedad*, Vol. 24 (2), 31–64. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/2827>
- Córica A. y Otero A. E. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. En *Última década*, N°48, 133–168. Recuperado de: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56255/59505>
- De Vaus, D. (1996). Cap. 6: Constructing questionnaires. En *Surveys in social research*. Londres: UCL Press D.A; Instituto Australiano de Estudios de Familia, Melbourne. Recuperado de: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2014/10/de-vaus-1.pdf>
- Di Piero, E. (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. *Espacios en blanco* (28), 257–278. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10046/pr.10046.pdf
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo/ IDES.
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. En *Páginas de Educación*, vol. 9, Núm. 2, 1–13. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51541>
- Jacinto C. y Martínez S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003–2016. En N. Montes, D. Pinkasz. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173–236). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; FLACSO. Recuperado de: https://b391de83-77c8-47b3-85e0-7b3f82dac683.usrfiles.com/ugd/b391de_ac5f53d2ae9d41f6a5a5f5550575a559.pdf
- Kummer, V. M. (2019). Menos igualdad: la privatización de la educación. Elementos para su análisis. En *Políticas Educativas – PolEd*, 13(1). Recuperado de <https://seer.ufgrs.br/index.php/PolEd/article/view/92328>
- Marradi A. Archenti N. y Piovani J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Miranda A. y Córica A. (2018). Gramáticas de la juventud. Reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En: A. Miranda [et al]; compilado por A. Córica, A. Freytes Rey, A. Miranda. *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* (pp. 27–48). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF. Recuperado de: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180412014047/Entre_la_educacion_y_el_trabajo.pdf

- Piovani J. I. (2018). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani. *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales* (pp.266–278). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Santos, J.; Pi Puig, P. y Rausky, E. (2018). Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones. En J. I. Piovani y L. Muñiz Terra (coords.). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 254–283). Buenos Aires: Biblos–CLACSO. Recuperado de: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Svampa M. (2008). *Los que ganaron: la vida en los countries y en los barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Tiramonti G. (2007). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15–45). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.
- Verd, J.M. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. En *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N °16, 13–42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124024001.pdf>
- Wainerman C.H. y Geldstein Rosa N. (1996). Viviendo en familia: ayer y hoy. En: C. H. Wainerman (Comp.). *Vivir en familia* (pp.183–230). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.


Normativa/ Documentos oficiales:

- Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación (2022). Resolución N° 0440. Recuperado de: [https://cge.entrerios.gov.ar/2022/02/acontecer-propuesta-pedagogica-integrada-e-
implementacion/](https://cge.entrerios.gov.ar/2022/02/acontecer-propuesta-pedagogica-integrada-e-implementacion/)
- Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación (2022). Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomo 1 y 2. Recuperado de: [https://aprender.entrerios.edu.ar/disenio-curricular-de-
la-educacion-secundaria/](https://aprender.entrerios.edu.ar/disenio-curricular-de-la-educacion-secundaria/)

*Saber de hablar: delimitación de un metalenguaje
sobre los géneros orales formales*

Knowing how to speak: delimitation of a metalanguage on formal oral genres

Paula Navarro¹

 Paula Navarro
paulacecilianavarro@icloud.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 20, e0069, 2024
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 31 de agosto de 2023

Aceptación: 18 de diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0069>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. La reflexividad del lenguaje es una propiedad común a las actividades de escritura y oralidad. Sin embargo, se relaciona de forma más recurrente con las prácticas de escritura. Este escrito propone el concepto *saber de hablar*, cuya delimitación se avizora como posibilidad para conocer y reflexionar acerca de las prácticas lingüísticas en géneros orales formales con instrumentos conceptuales propios, así como

proyectar el desarrollo de la capacidad discursivo–textual de las personas a partir de articular instancias de producción textual oral y de reflexión metalingüística. La clase constituye, desde la reflexión de los hablantes, un espacio de teorización por la forma particular que asume el diálogo entre docentes y estudiantes.

Palabras clave: saber de hablar, géneros orales formales, metalenguaje, reflexión metalingüística, clase

Abstract. *Language reflexivity is a common property to speaking and writing activities. However, it is more recurrently related to writing practices. This paper proposes the concept of knowing how to speak, associated to a specific metalanguage of public speech that is concretized in formal oral genres, whose delimitation is seen as a possibility to know and reflect on oral linguistic practices with their own conceptual instruments, as well as to project the development of people's discursive–textual capacity from articulating instances of oral textual production and metalinguistic thought. The class constitutes, from the speakers' thought, a space for theorization due to the particular form that the dialogue between teachers and students assumes.*

Keywords: *knowing how to speak, formal oral genres, metalanguage, metalinguistic reflection, class*

¹ Profesora en Letras, Licenciada en Letras y Doctora en Lingüística por la Universidad Nacional del Litoral. Profesora Adjunta de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional del Litoral. Secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad de Derecho (Universidad Nacional de Rosario). Sus principales líneas de investigación son sobre géneros textuales orales y formación en oralidad y escritura.

A Norma Desinano,
docente investigadora de Argentina,
pionera en los estudios sobre oralidad,
maestra de tanta/os.

In memoriam.

1. INTRODUCCION

La reflexividad es una propiedad del lenguaje, por lo tanto, común a las actividades de oralidad y escritura. Pese a ello, la reflexión metalingüística se relaciona de modo más recurrente con las prácticas de escritura por algunas de las características que las distinguen, entre las que recupero, por un lado, su «alto grado de abstracción» (Benveniste, 2014) o «apartamiento» del contexto de producción que habilita la concentración en el acto mismo de la escritura (Jitrik, 2000). Por otro, su condición de marca o trazo de signos sobre los que es posible volver y que conserva su memoria en un espacio —la página en blanco— que ha sido completado.

Estas condiciones no se asocian con las prácticas lingüísticas orales debido a que estas se conciben mayormente como espontáneas y efímeras o volátiles, destinadas al olvido debido a su carácter temporal y, por ello, ajenas a una reflexión consciente del decir. Esta concepción de la textualidad oral no se corresponde con la heterogeneidad de las prácticas lingüísticas orales, sino que refiere principalmente a las características de la conversación que operan como sinécdoque de la actividad de hablar en general, ocultando su diversidad consustancial en géneros orales formales e informales.

Lo que me propongo considerar en este escrito es la posibilidad de delimitar un saber específico de la actividad de hablar que se desarrolla en la actuación en géneros orales formales en el marco de contextos públicos e institucionales y que está unido a la reflexión metalingüística. Dos teóricos argentinos (Noé Jitrik, 1928–2022; Raúl Dorra, 1937–2019) acompañan los interrogantes y razonamientos que quiero ensayar en las líneas que siguen.

2. SABER DE HABLAR

En su libro *Los grados de la escritura* (2000), Jitrik conceptualiza la palabra *escribir* como una actividad, como una práctica pero sobre todo como un verbo que implica un sujeto de la acción —el escritor—, un objeto —la escritura— y una conjugación —el proceso—. La puesta en marcha de ese proceso, sus ocurrencias y resultados supone, para Jitrik, un doble saber por parte del sujeto escritor: el *saber de qué escribir* y el *saber de escribir*. El *saber de qué escribir* es el saber de lo que el escritor refiere escribiendo. Por su parte, el *saber de escribir* delimita el saber del escritor acerca de los alcances del sentido de escribir como práctica. Para Jitrik, ese saber «confiere identidad al proceso que [el escritor] realiza y a la escritura que produce» (2000:18).

Desde este posicionamiento, la actividad de escritura configura un tipo de conocimiento específico — el *saber de escribir*— que se integra en cada acto de escritura con el *saber de qué escribir*. De este modo, la reflexión metalingüística es parte constitutiva de ese proceso en el que el «actor del acto» es «quien sabe lo que hace mientras lo hace, hasta sus consecuencias últimas» (Jitrik, 2000:18).

Estas ideas sobre el objeto escritura ¿pueden pensarse respecto de la actividad de hablar? ¿el *saber de qué hablar*, es decir, lo que se refiere hablando, se integra con un *saber de hablar*?, ¿en qué consiste ese *saber de hablar* o, lo que es lo mismo, qué tipo de conocimiento constituye?, ¿el sujeto que habla sabe lo que hace mientras lo hace, o sea, es consciente de su decir mientras habla y vuelve a él como objeto de reflexión para detenerse en el sentido específico de las prácticas lingüísticas orales que lleva a cabo?

Dorra, a partir de su interés por las formas poéticas de tradición oral (Mirande, 2021:37), distingue entre una oralidad *total o plena* de culturas sin escritura y una oralidad *parcial* de culturas con escritura (2014:35). En sus trabajos expone la paradoja de que en culturas de oralidad *parcial* no se puede pensar la oralidad fuera de los marcos conceptuales de la escritura, en particular, del sistema de escritura alfabético que «nos entrenó para articular no sólo el habla sino todos nuestros procesos mentales dando lugar a un tipo de racionalidad analítica» (Dorra, 2014:24).

Si el acercamiento teórico a la actividad de hablar, a su comprensión y conceptualización está condicionado por la escritura alfabética: ¿qué particularidades presenta el *saber de hablar*, acaso configura un tipo de conocimiento específico acerca del lenguaje y sus usos orales, o se sustenta únicamente en instrumentos conceptuales contruidos a partir de las actividades de escritura?

El pensamiento dorriano retoma la conceptualización de Benveniste acerca de la lengua como un sistema especial de signos en el conjunto de los hechos semiológicos, en el sentido de que es el único sistema significante capaz de tomarse como objeto de reflexión y de describirse a sí mismo «en sus propios términos» (Benveniste, 2014).

Precisamente, de las ideas benvenestianas, Dorra destaca que la lengua es el sistema de signos dotado de «mayor capacidad de interpretancia». Apunta que esta capacidad «proviene de la escritura, pues, dentro de la lengua, es precisamente la lengua escrita la que puede hablar de la oral “en la medida en que le ha dado su forma” y también de sí misma» (2014:38).

En términos de Benveniste, «para que la lengua se semiotice debe *proceder a una objetivación de su propia sustancia*» y es la escritura, especialmente la escritura alfabética, la que «paulatinamente *se vuelve* el instrumento de esta objetivación formal» (Benveniste, 2014:127) debido a que nos exige «tomar conciencia de la lengua como realidad diferenciada del uso» que hacemos de ella (Benveniste, 2014:107). Entonces, si la escritura es el instrumento que le permite a la lengua semiotizarse a sí misma, lo que parecería estar en duda es la posibilidad de reflexión metalingüística en y sobre las prácticas lingüísticas orales.

Olson (1995), autor con el que Dorra conversa en sus escritos, define la escritura como una actividad metalingüística «volcada hacia el propio lenguaje, no al mundo que se concibe como exterior a aquél» (Dorra, 2014:28). Ahora bien, en contraposición con la asociación que propone Dorra entre capacidad de interpretancia y escritura, Olson considera que aunque «parece ser que la práctica de representar el habla por escrito es lo que convierte al habla en objeto de reflexión» (1995:347), los mecanismos para referirse al habla no son exclusivos de las sociedades con escritura aunque en ellas la escritura «tiende a utilizarlos mucho más que el habla» (Olson, 1995:350).

De hecho, Olson considera que «mientras el sistema de escritura es responsable de convertir algunos rasgos del lenguaje en objetos de pensamiento, el metalenguaje oral podría marcar otros rasgos del lenguaje o el discurso y convertirlos asimismo en objetos de reflexión» (1995:351).

En este marco, la conceptualización de un conocimiento específico de la actividad de hablar que aquí propongo refiere a las prácticas lingüísticas que el hablante puede regular y convertir en objeto de reflexión, y así tomar conciencia del sentido de esas prácticas. Por lo tanto, el concepto *saber de hablar* delimita un metalenguaje cuyo lenguaje-objeto es la actividad de hablar en géneros orales formales porque, como expresa Jitrik, el *saber de escribir* remite necesariamente a un saber de las formas preexistentes:

...si bien cuando se quiere escribir se quiere que lo que se escriba sea propio, es decir algo que resulte de un proceso, la forma de lo que resulte estará vinculada con formas preexistentes. Cuando alguien dice «quiero escribir» y añade un complemento de objeto a ese verbo, por lo general piensa, sin duda por fuertes razones culturales, en determinadas estructuras, un poema, o una novela, por más que sea concebible y factible un deseo de escritura en general. Cuando Vallejo aparenta confesar: «Quiero escribir, pero me sale espuma / quiero decir muchísimo y me atollo / quiero escribir, pero me siento puma / quiero laurearme, pero me encebollo» juega con esta idea, presenta la escena de la escritura como si fuera un estado puro, pero lo hace en definitiva en la estructura del soneto (2000:99).

Desde este ángulo, la inversión que propongo considerar aquí es que en culturas de oralidad *secundaria urbana* (Mostacero, 2004), en las que las actividades de oralidad y escritura coexisten y establecen complejas relaciones de referencias e hibridaciones en contextos como la escuela, las instituciones, las

empresas, los partidos políticos, entre otros, la actividad de hablar no solo se vale de saberes sobre la escritura sino que devuelve en préstamo sus propios instrumentos conceptuales. O acaso «¿el uso y funcionamiento práctico de la oralidad no construye a la escritura, y viceversa?» (Contreras Islas, 2016:147). De lo contrario, tendríamos que reconocer que las relaciones de referencia e influencia entre ambas actividades son de carácter asimétrico: de la escritura respecto de la oralidad y no a la inversa. O conceptualizar la actividad de oralidad como «falta de escritura».

Lo que ocurre es que, en general, no somos conscientes del *saber de hablar*, por lo menos en los términos en que lo somos del *saber de escribir*. Como consecuencia, también desconocemos la identidad de la reflexión metalingüística que configura la actividad de hablar.

Saber dónde comienza y dónde acaba el dominio de un metalenguaje específico acerca de las prácticas lingüísticas diversificadas en géneros orales formales es una tarea prospectiva sobre la actividad de hablar que aquí solo ensayo.

3. *SABER DE HABLAR DEL GENERO CLASE*

La oralidad y la escritura no son actividades homogéneas sino que se diversifican en géneros textuales cuyas características diferenciales «es necesario conocer» (Dorra, 1997:29) porque, como expone Dolz:

Nosotros somos variacionistas, es decir, no pensamos que trabajando el debate se aprenda a leer de manera comunicativa un poema porque en cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas y que no son idénticas. Por eso consideramos que el desarrollo general de la oralidad supone trabajar sobre una diversidad de textos (Dolz en Navarro, 2023:5).

Tomemos por caso las actividades de enseñanza y aprendizaje y el género oral que por excelencia permite realizarlas: la clase.

En su escrito sobre la relación entre enseñanza y producción del conocimiento en el espacio de la clase, Grossi y García Cherep (2023) conciben este género como una variante del ensayo y al profesor como un *profesor ensayista*. La posibilidad de pensar la clase como espacio de teorización y al acto de enseñanza como acto teórico adquiere su potencialidad por rasgos que podríamos concebir como generales de la actividad de hablar pero que, en realidad, adquieren características particulares en esa práctica lingüística concreta. Por cuestiones de extensión, en este escrito me voy a referir a dos aspectos.

Por un lado, aunque el diálogo es la forma general del lenguaje (Jakubinskij, 2018) y, por lo tanto, la base común de la interacción discursiva (Voloshinov, 2009), en el espacio de la clase «siempre se está en posición de diálogo» (Benveniste, 2014:107), es decir, en espera de una réplica verbal (Jakubinskij, 2018) por parte de estudiantes y profesores/as. Podríamos decir que es la singularidad que asume la forma verbal dialogal en la clase la que habilita en ella la co-construcción del acto teórico.

Por otro, en la actividad de hablar de la clase, la verbalización de enmiendas, retrocesos, avances, comentarios, que se registran en las prácticas lingüísticas orales en general (Blanche-Benveniste, 2005), expone una relación singular con el contenido teórico que en ella se co-construye, precisamente porque no se asienta en la certidumbre sino en el hallazgo común de palabra y pensamiento.

Entonces, si Jitrik (2000) dice «escribo para entender» podría decirse que en la clase también hablamos para entender debido a que el acto de hablar, contra la hegemonía de la asociación entre pensamiento y actividad de escritura, también puede involucrar el acto teórico. La particularidad es que en la clase se entiende con otros, y esos otros son estudiantes.

Umberto Eco lo explica mejor en una entrevista cuando señala que antes de escribir un libro sobre determinado tópico primero da clases sobre él. En ese gesto valora de la clase su productividad teórica para conocer un tema («descubres cosas nuevas y planteamientos falsos»), asociada a la forma que el

diálogo asume y al particular interlocutor que esta implica debido a que las réplicas de los/as estudiantes son precisamente las que nutren el pensamiento, revelan matices e hilan significados:

Entrevistador—¿Aún da clases?

Umberto Eco—Bueno, voy una vez al mes a Bolonia. Doy alguna, sobre todo conferencias, dirijo la escuela superior que organiza los doctorados. Tengo la necesidad de hablar en público y explicarme, debo calmar esa necesidad. Dar clases permite darte cuenta de que haber escrito un libro sobre un tema no quiere decir que conozcas bien ese tema. En un libro te quedas tan ancho, dices: “La influencia de Baudelaire en Joyce”, y ya está, pero en clase los alumnos te exigen que se lo aclares bien y así descubres nuevas cosas y planteamientos falsos. Yo ya nunca escribo un libro sobre un tema sin haber dado antes clases sobre eso («Umberto Eco, un pensador de otro siglo», 11 de junio de 2015).

El objeto de reflexión de Eco en esta entrevista es el género oral formal de la clase, que el autor italiano conoce como práctica y sobre cuyo sentido ha reflexionado y construido un conocimiento que comparte con otros.

Del mismo modo, en su ensayo, Grossi y García Cherep delimitan un saber específico sobre la actividad de hablar en la clase cuando la conceptualizan como un espacio de teorización debido a que en su devenir

son reveladas las hipótesis de trabajo en proceso de maduración, las decisiones metodológicas no siempre explicitadas, los materiales a partir de los cuales el pensamiento busca desplegarse, los obstáculos que este encuentra a medida que avanza y las conclusiones imprevistas a las cuales se arriba en el contacto con un auditorio que no necesariamente conoce el tema abordado (Grossi y García Cherep, 2023:2).

Esta caracterización del género clase permite vincular las actividades de oralidad y escritura en tanto prácticas en las que «algo pasa»:

el momento de la escritura, aunque se pueda planificar, es una experiencia siempre expuesta a la incertidumbre: no se conoce lo que va a pasar antes de que ella suceda. En la escritura *algo pasa*. Como explicaba Michel Foucault, escribimos porque todavía no sabemos qué pensar de eso que nos gustaría tanto pensar: porque la escritura nos transforma y transforma lo que pensamos (Dikenstein y otras, 2021).

Ahora bien, es la reflexión sobre la experiencia de la clase la que nos permite comprender que en ella la actividad de hablar implica la (re)elaboración de pensamiento. En efecto, Eco elige la clase por sobre otras prácticas lingüísticas debido a las posibilidades epistémicas que supone, que conoce de primera mano y sobre las que vuelve, como objeto de pensamiento, en la entrevista. En su decir, que visibiliza un hacer reflexivo, Eco toma y hace tomar conciencia de la clase «como realidad diferenciada de su uso».

En este sentido, el *saber de hablar*, es decir, el conocimiento específico sobre el sentido de las prácticas lingüísticas orales en distintos géneros que se verbaliza y vuelve objeto de reflexión —en una entrevista, en un ensayo— abre la caja negra de la oralidad al delimitar, con instrumentos conceptuales propios, las posibilidades que la clase presenta en el desarrollo de un pensamiento teórico.

Pese a ello, el conocimiento de las prácticas orales, en este caso, las posibilidades del género clase en la coelaboración de palabra y pensamiento constituye un saber que no siempre valoramos. Tanto es así que la clase es un género que, pese a su trascendencia en las actividades de enseñanza y aprendizaje, no participa asiduamente de la formación de los/as futuros/as enseñantes.

En este marco, un observatorio en el que la actividad de hablar se constituya en objeto de reflexión y estudio «en sus propios términos» nos permitiría repensar nuestras prácticas investigativas pero también

formativas con el objetivo de desarrollar la capacidad discursivo–textual de las personas a partir de articular instancias de producción textual oral y de reflexión metalingüística debido a que «la práctica de la oralidad es necesaria pero no es suficiente. Hay que trabajar y reflexionar sobre los obstáculos que existen al desarrollar un texto oral» (Dolz en Navarro, 2023:4).

En esta tarea, el concepto *saber de hablar* delimita un conocimiento específico de las prácticas lingüísticas orales que se asienta en instancias de reflexión metalingüística y que puede funcionar como apoyo técnico para la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lenguaje en diversos géneros orales formales.


4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Blanche–Benveniste, C. (2005). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Benveniste, É. (1993). Semiología de la lengua. Problemas de lingüística general. Tomo II (pp. 47–69). México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (2014). La lengua y la escritura. En Últimas lecciones, Collège de France. 1968–1969 (pp. 103–148). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Contreras Islas, I. (2016). Entre voces, mentes y palabras. El caso de la narración oral. LIJ · IBERO. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea, Nº 2, 143–149.
- Dikenstein, V, y otras. Narrar lo social, abrir la caja negra. Revista Anfibia. 05/07/2021. Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/narrar-lo-social-abrir-la-caja-negra/>
- Dorra, R. (1997). Entre la voz y la letra. México: Plaza y Valdes editores.
- Dorra, R. (2014). Qué hay antes y después de la escritura. En ¿Leer está de moda? (pp.1–6). Córdoba: Alción Editora.
- Grossi, B., & García Cherep, P. (2023). El profesor ensayista: entre la comunicación y la experimentación. *Itinerarios Educativos*, (18), e0049. <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0049>
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Revisión general de Dora Riestra. Traducción de Gabriela Roveda Peluffo. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Mirande, M. E. (2021). Notas sobre los aportes de Raúl Dorra a la teoría de la oralidad. *Actas de las Jornadas de Crítica Literaria: trayectorias y polémicas en los estudios literarios del NOA: homenaje a Raúl Dorra* (pp.37–49). Viviana Isabel Cárdenas [et al.] compilación de Irene López; Silvia Castillo; Paula Cruz. Salta: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades–CONICET. Libro digital. ISBN 978–987–46978–5–1.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, Vol. 16, No. 2/ julio–diciembre de 2011, 100–119.
- Navarro, P. (2023). Entrevista con Joaquim Dolz. «En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas». *Revista Oralidad–es*, 9, 1–11. Recuperado de: <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/185>
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En *Cultura escrita y oral* (pp.333–358). Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, V. (2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.


Lenguas extranjeras en la escuela primaria:
una oportunidad en construcción

Foreign Languages in Primary education: an opportunity under construction

Flavia Bonadeo ¹ y Maria Cecilia Postiglioni ²

 Flavia Bonadeo
flaviab2@gmail.com

Instituto Superior N° 8
«Alte. Guillermo Brown» (ISP 8)

 Maria Cecilia Postiglioni
profaciliapostiglione@gmail.com
Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada
Particular Autorizada N° 3183 «Ing. Raúl
Arino» (E.E.S.O.P.A N° 3183)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 20, e0070, 2024
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 de febrero de 2024

Aceptación: 12 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0070>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Entre diciembre de 2022 y setiembre de 2023, el Colectivo de Docentes de Lenguas Extranjeras de Santa Fe participó de la escritura del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Primaria. Se describe aquí el proceso de escritura, las consultas realizadas a la docencia santafesina y las definiciones curriculares tomadas en consecuencia. Se resalta la urgente necesidad de ampliar la presencia de las lenguas extranjeras en la escuela primaria, cuestión que depende en este momento de la evaluación de las autoridades educativas actuales.

Palabras clave: lenguas extranjeras, educación primaria, diseño curricular, ampliación de derechos

Abstract. *Between December 2022 and September 2023, the self-convened movement of Santa Fe Foreign Language Teachers was part of the*

¹ Profesora de Inglés (ISP 8) y Licenciada en inglés (UNL), Magister en Didácticas Específicas (UNL) y Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación). Docente de Práctica y Didáctica en el Profesorado de Inglés; Regente del ISP 8. Integrante del equipo de escritura del diseño curricular para la formación docente en Lenguas Extranjeras (2014–15) y del diseño curricular de Lenguas Extranjeras para el nivel primario (2022–23). Co–editora de AJAL (Argentinian Journal of Applied Linguistics), 2020–23. Integrante del Colectivo Docentes LE Santa Fe.

² Profesora de Portugués (UNR)– Docente Titular de Lengua Extranjera Portugués en la EESOPA N°3183. (2022–23) Integrante del equipo de escritura del diseño curricular de Lenguas Extranjeras para el nivel primario. (2022–24) Integrante del Colectivo Docentes LE Santa Fe.

curriculum development process for Primary Education in the province. This article intends to describe the vicissitudes of this process, examine the school teachers' perspectives and expectations about the prospective curriculum and present the main decisions made by the writing team. Likewise, the need to expand the teaching of Foreign Languages in the primary level is highlighted, bearing in mind that the issue is now under evaluation by the new educational officials.

Keywords: *foreign languages, primary education, curriculum design, educational rights expansion*

1. LAS LENGUAS EXTRANJERAS³ EN LA EDUCACION PRIMARIA

La Ley de Educación Nacional⁴ (2006), en el artículo 27c, prevé la enseñanza de las LE como una de las finalidades de la educación primaria, de manera integrada y articulada con otros campos del saber; esto se ratifica en el artículo 87 de la LEN que dispone que «la enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país» (LEN, 2006:18). Por su parte, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios⁵ para las LE (CFE, 2012) plantean propósitos y contenidos a ser abordados desde el primer ciclo de la escuela primaria. A partir de la normativa nacional, 18 de las 24 jurisdicciones hacen mención explícita a la enseñanza de LE en sus leyes de educación (Raguseo *et al.*, 2022) y 11 de ellas incorporan las LE en el nivel primario (Mórtola & Monserrat, 2021).

En la provincia de Santa Fe, las LE se incorporan a la educación primaria pública en 1998 a partir de la sanción de la Ley 11531; su presencia es escasa: apenas dos horas cátedra en 7mo grado, mayormente de inglés. La implementación de Jornada Ampliada (Res. 1924/13) extendió la enseñanza de inglés al segundo ciclo de la educación primaria, a través de talleres interdisciplinarios. Sin embargo, la cantidad de escuelas alcanzadas por el programa Jornada Ampliada representa apenas un 12,5 % de la totalidad de establecimientos públicos del nivel en el territorio provincial (Raguseo *et al.*, 2022).

Mientras tanto, en el ámbito de la educación privada, generalmente gracias a los aportes de las asociaciones cooperadoras, se enseñan LE desde el primer o segundo ciclo, lo que representa una situación de desigualdad entre las infancias que asisten a la escuela pública con respecto de aquellas que asisten a la escuela privada. Esta es una de las razones por las cuales el proceso de renovación curricular encarado por la Subsecretaría de Desarrollo Curricular durante los años 2022 y 2023 fue visto como una posibilidad valiosa tanto para igualar oportunidades en el acceso a los bienes culturales socialmente valorados, como para definir una política lingüística provincial alineada con los marcos normativos nacionales en cuanto a su postura plurilingüe e intercultural.

2. EL COLECTIVO DOCENTES DE LE DE SANTA FE Y LA REFORMA CURRICULAR

En diciembre de 2022 el colectivo de Docentes de Lenguas Extranjeras de Santa Fe⁶ fue convocado por la Subsecretaría de Desarrollo Curricular para participar del proceso de escritura del Diseño Curricular para la Educación Primaria. Se trataba de un proceso ya en marcha, en el marco del cual se habían realizado producciones preliminares para otras áreas del currículum.

Ante la convocatoria oficial, se constituyó un equipo plurilingüe, compuesto por una docente de alemán y portugués, una de francés, una de italiano y dos de inglés; los encuentros y la escritura acontecieron fundamentalmente en entornos virtuales. Se recibieron, en primera instancia, una serie de orientaciones del equipo general de Desarrollo Curricular en cuanto a los pilares que sustentarían la propuesta: «el paradigma de los derechos, la igualdad, una pedagogía del cuidado de las infancias y adolescencias, la perspectiva de género y disidencias y la Educación Sexual Integral» (Diseño Curricular para Lenguas Extranjeras, Versión Preliminar, 2023:2)

El equipo específico tomó decisiones en lo que se refiere a los marcos teórico–metodológicos para pensar la enseñanza de LE y se realizaron propuestas en cuanto a los propósitos, los ejes, los contenidos y la evaluación, así como recomendaciones en relación a la ampliación de la cobertura de las LE en el

³ De aquí en adelante, LE.

⁴ De aquí en adelante, LEN.

⁵ De aquí en adelante, NAP.

⁶ <https://www.facebook.com/DocentesLESantaFe>
<https://www.instagram.com/docenteslesantafe/?hl=es>

nivel primario. A su vez, el equipo de escritura participó de la clásica pulseada por los recursos y el reconocimiento con otros equipos y reparticiones que caracteriza a estos procesos⁷.

Las decisiones tomadas estuvieron en diálogo y en concordancia con las opiniones y perspectivas recabadas a partir de dos consultas a la docencia de LE de las escuelas primarias santafesinas, en los meses de mayo y agosto de 2023. En el siguiente apartado nos concentraremos en la primera consulta y en las implicancias que tuvo al momento de asumir y sostener definiciones curriculares.

3. EXPECTATIVAS Y PROYECCIONES PARA LAS LE EN LA EDUCACION PRIMARIA

En mayo de 2023, el equipo de escritura de LE realizó una consulta a la docencia de las escuelas primarias⁸. Se realizó a través de un formulario online y se concentró en la presencia de las LE en las ofertas curriculares y extracurriculares en estas instituciones. Asimismo, se consultó sobre las expectativas de la docencia con respecto al diseño curricular. En primer lugar, cabe destacar la cantidad de respuestas recibidas: 756. Este nivel de participación pone en evidencia el interés y la mirada crítica con la cual la docencia de LE santafesina piensa las condiciones materiales y simbólicas en las cuales ejerce sus prácticas.

Cobertura y ampliación

En cuanto a la presencia de LE en las escuelas, se destaca el inglés como la lengua más enseñada (en más del 93% de los casos), mientras que en un 3% de las escuelas no se enseña ninguna LE y en el resto italiano, francés, y alemán⁹. El espacio curricular en 7mo grado es el que garantiza mayor presencia de las LE (65%), mientras que la Jornada Ampliada (Res.1924/13) y el Plan 25 (Res. 426/22, CFE)¹⁰, junto con la modalidad de talleres extracurriculares obligatorios y optativos, representan otras oportunidades de acceso a las LE (inglés, mayormente).

Estos datos confirman que la mayor parte de las niñas y niños que transitan la escolaridad primaria en la provincia de Santa Fe, sólo reciben formación en LE en 7mo grado, y que la lengua que se enseña casi con exclusividad es el inglés. Ambos datos reafirman la necesidad de extender la cobertura de la enseñanza de LE como política igualadora de derechos, así como la urgencia de materializar el espíritu plurilingüe de los NAP en acciones que fomenten la enseñanza de otras lenguas, además del inglés — las lenguas de la región, las lenguas de la inmigración, las lenguas de los pueblos originarios, la lengua de señas argentina.

La novedad del diseño preliminar residió, entonces, en la ampliación de la cobertura de la enseñanza de LE al segundo ciclo de la Educación Primaria; esta ampliación conviviría con las propuestas ya en marcha de LE en la Jornada Ampliada (Res.1924/13) y en el 7mo grado, como también con aquellas escuelas que han implementado la enseñanza de LE con el Plan 25 (Res.0362/23), posibilitando, en estos casos, un inicio más temprano en el aprendizaje de LE.

Dada la variedad de escenarios posibles, el diseño preliminar propone un recorrido de tramos formativos para al menos una de las LE previstas en los NAP: alemán, francés, inglés, italiano y

⁷ En primer lugar, el equipo de LE fue convocado con posterioridad al resto de los equipos y no recibió financiamiento nacional, sino que a sus integrantes se les relevó de una mínima parte de sus obligaciones docentes (entre 6 y 12 hs. cátedra, dependiendo de su rol). La aprobación de estos relevos tardó en llegar y estos finalizaron de manera intempestiva en septiembre de 2023, cuando originalmente habían sido propuestos hasta diciembre.

⁸ La consulta fue elaborada por el equipo de escritura y enviada a través de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular a todas las escuelas de nivel primario.

⁹ Se enseña alemán únicamente en una escuela incorporada de la ciudad de Rosario. La opción del portugués no fue seleccionada en la encuesta. A pesar de esto, tenemos conocimiento de una escuela autorizada, en la ciudad de Funes, donde se ofrece un taller optativo para 7mo grado. Esta realidad convive con la existencia de la ley n.º 26.468, de oferta obligatoria de portugués en escuelas secundarias y en las escuelas primarias fronterizas, sancionada en diciembre de 2008 y promulgada en enero de 2009.

¹⁰ Al momento del envío definitivo de este artículo, la implementación del Plan 25 ha sido suspendida por la ausencia de fondos nacionales.

portugués. El primer tramo, de Sensibilización, está dirigido a «crear las condiciones necesarias y favorables para el ulterior aprendizaje de una o más lenguas extranjeras durante los tramos posteriores y fomentar además actitudes esenciales para el respeto hacia otras lenguas y culturas.» (pág. 4), mediante un enfoque lúdico. Las especificaciones de este tramo están dirigidas a las instituciones cuyas propuestas de Jornada Ampliada y/o Plan 25 incorporaron las LE. El tramo de Sensibilización y Profundización, a partir de 4to grado, «apunta a involucrar a las niñas y niños en prácticas de comprensión (escucha y lectura), producción (oralidad y escritura) e interacción en LE en el marco de actividades integradas a la totalidad de la propuesta escolar.» (pág. 4) y busca incluir la enseñanza de las LE en proyectos didácticos que posibiliten el diálogo con otros saberes y contenidos de manera integrada. Por último, el tramo de Fortalecimiento y Articulación, que corresponde al 7mo grado, busca impulsar el ejercicio de la reflexión metalingüística aprovechando la familiaridad con los textos en LE ya alcanzada en los tramos anteriores, siempre en el marco de proyectos de enseñanza relevantes. Además, propicia la lectura crítica y la producción textual y fomenta el intercambio respetuoso y abierto a las diferencias, mediado por la competencia comunicativa intercultural.

Expectativas y definiciones

En la encuesta también se consultó sobre los requerimientos y expectativas que un diseño curricular para LE genera en la docencia en términos de necesidad y utilidad, teniendo en cuenta distintas dimensiones. La docencia priorizó *la definición de los contenidos, la configuración de los sujetos que aprenden y las sugerencias metodológicas.*

Definición de los contenidos

La docencia resalta la carencia de un diseño curricular como un obstáculo al momento de definir los contenidos, ya sea para Jornada Ampliada o para el 7mo grado. Es recurrente el pedido de una descripción clara, gradual, secuenciada y espiralada de contenidos para las LE, para facilitar la articulación entre los ciclos y los niveles. Sostienen, en general, que esto permitiría evitar «repeticiones tediosas»¹¹ y favorecería la continuidad de las propuestas más allá del recambio de la docencia. Preocupa especialmente la articulación entre el 7mo grado y la escuela secundaria. Se pone énfasis en la necesidad de establecer «una base común», en poder identificar, expresar y materializar «lo básico, lo prioritario» con el propósito de alcanzar «la justicia curricular» y de «igualar oportunidades». Al mismo tiempo, se resalta el carácter situado que deben tener los contenidos, acordes a «la realidad, la edad, y los intereses de niños y niñas» con plena conciencia de que las niñeces son diversas. «El contexto es primordial» resalta la docencia, y reiteradamente señala la necesidad de tener en cuenta «la ruralidad» al momento de definir los contenidos para el área. En algunos casos la docencia recomienda la inclusión de «contenidos relacionados con las demás áreas, para facilitar el trabajo interdisciplinar» y en articulación con «contenidos transversales, como la ESI». Por otro lado, solicitan una selección de contenidos coherente con la carga horaria acotada.

Es notable, en las respuestas, la tensión entre el pedido de definiciones precisas en cuanto a los saberes a priorizar y el deseo de un currículum permeable a las particularidades de cada contexto, así como la disputa entre concepciones más tradicionales, atomizadas, del contenido (vocabulario, tiempos verbales, fonemas) y concepciones más contemporáneas de la lengua como práctica social (leer, escribir, interactuar en la LE). El equipo de escritura, de carácter plurilingüe, realizó recomendaciones para las lenguas en general consignando seis ejes estructurantes: comprensión oral y audiovisual, expresión e interacción oral, comprensión lectora, expresión escrita, reflexión intercultural y reflexión sobre la lengua que se aprende. En los núcleos de aprendizaje que citamos a continuación es posible identificar la intencionalidad de situar la enseñanza de LE en un proyecto alfabetizador general, favorecer la articulación con otras áreas del currículum y habilitar espacios para la singularidad de los contextos:

¹¹ En esta sección se incluyen entre comillas («») frases extraídas literalmente de la consulta.

Comprensión oral y audiovisual (Tramo de Sensibilización): «La identificación del tema de un cuento, un poema u otros géneros orales del universo infantil a partir del uso de paratextos (imágenes, gestos, entonación, entre otros) y de los saberes previos.» (2023:8)

Comprensión Lectora (Tramo de Sensibilización y Profundización): «La lectura en la LE como recurso para buscar información para realizar tareas y proyectos relacionados a otras áreas del currículum y a los contenidos transversales de la ESI y la EAI.» (2023:9)

Reflexión Intercultural (Tramo de Fortalecimiento y Articulación): «El reconocimiento y el respeto por las diferentes lenguas y variedades del español presentes en el aula.» (2023:11)

La configuración de los sujetos que aprenden

Al seleccionar esta opción, la docencia resalta la necesidad de que la propuesta curricular pueda captar las particularidades de los contextos de enseñanza y de las y los niños de la educación primaria. Con énfasis se resalta que en las escuelas rurales, con plurigrado, no se enseñan LE y esto es percibido como una marca de desigualdad cuando las y los alumnos acceden a la educación secundaria. Las escuelas también resaltan la necesidad de que el diseño realice propuestas para sujetos y contextos muy específicos, como las y los niños en proyectos de inclusión, las infancias en situación de vulnerabilidad socio-económica y las y los estudiantes adultos que están completando la educación primaria.

En todos los casos, la enseñanza de LE es valorada por los aportes que realiza al desarrollo cognitivo, la configuración identitaria, la competencia intercultural y el progreso laboral y académico de quienes aprenden. Se enfatiza la importancia de generar propuestas formativas motivadoras, en diálogo con las prácticas culturales de niños y niñas (especialmente las relacionadas al uso de las TIC), para contrarrestar la incertidumbre que puede provocar el encuentro con una lengua extranjera. En el caso particular del inglés, un/a docente señala que se lo percibe «como poder hegemónico que generalmente excluye», por lo que se hace necesario que la propuesta sea motivadora, inclusiva y representativa de la diversidad.

Vale la pena notar la tensión que se expresa al referirse a los propósitos de la enseñanza de LE; por un lado, se habla de la formación de «mano de obra calificada» o de «una mejor inserción en el mundo laboral/académico» (siempre en relación al inglés), mientras que en otros casos se resalta la relación lengua-cultura y la posibilidad de adentrarse en otros mundos posibles a través del aprendizaje de una LE. El equipo de escritura sostuvo, sin embargo, que los propósitos instrumentales y los formativos no son excluyentes, sino complementarios, sin perder de vista que cualquier propuesta de enseñanza de LE debe ser coherente con los propósitos generales de la educación primaria.

De esta manera, los propósitos para cada tramo involucran la dimensión formativa e instrumental simultáneamente y van profundizándose en cada ciclo. Algunos de los propósitos para el tramo de Sensibilización aspiran a que niños y niñas logren: «disfrutar del aprendizaje de LE mediante el descubrimiento y el juego; ampliar su representación del mundo (...); desarrollar su curiosidad, interés y empatía por los otros (...); ampliar sus posibilidades expresivas (...); iniciarse en el desarrollo de la oralidad y la lectura e «interactuar de manera contextualizada en las lenguas extranjeras que aprenden» dentro de un ámbito de propuestas significativas (2023:5).

El tramo de Profundización incorpora, a los propósitos del primer tramo, que niños y niñas logren: «aproximarse a la diversidad lingüística y cultural de su entorno, provincia y país; comprender y producir también textos escritos en la(s) LE que aprenden» relacionados a diversas temáticas; «ampliar sus posibilidades expresivas» y con ellas el desarrollo de la oralidad, lectura y escritura; «interactuar de manera contextualizada en las LE que aprenden» dentro de un ámbito de propuestas significativas «e intercambios» relacionados con distintos ámbitos y «disfrutar del aprendizaje cooperativo y colaborativo (...）」 (2023:6).

El tramo de Fortalecimiento incorpora de manera más explícita el desarrollo de la reflexión metalingüística. En este sentido, se busca que:

niños y niñas logren fortalecer la confianza en sus posibilidades de aprender una LE de acuerdo a sus propios ritmos de aprendizaje, reconocer que el error es constitutivo del proceso de aprender e iniciarse en el desarrollo de la autoevaluación (p.7)

Asimismo, se espera que puedan «realizar comparaciones y encontrar semejanzas entre las lenguas que aprenden y conocen». Respecto de la reflexión intercultural se busca «revalorizar la propia identidad lingüística y cultural» y «comenzar a desarrollar una postura crítica frente al discurso, tanto en la LE como en la lengua materna o de escolarización, que contribuya a la configuración de sus identidades y al reconocimiento de las otras identidades». En relación a las prácticas textuales, se espera que niños y niñas logren «valorar y poner en uso la oralidad, la lectura y la escritura en LE para aprender temáticas de su interés y de otras áreas escolares y comunicar sus aprendizajes, pensamientos y sentimientos» e «iniciarse en la valoración crítica de los recursos tecnológicos a disposición para interpretar e interactuar con sus entornos a través de la lengua extranjera.» (2023:6–7).

La propuesta en general apuesta a la formación de ciudadanos comprometidos local y globalmente, quienes a través del ejercicio de las prácticas letradas en más de una lengua potencian su criticidad y su poder transformador.

Las sugerencias metodológicas

La docencia destaca la importancia de las orientaciones metodológicas en el marco del diseño curricular para el desarrollo de propuestas de enseñanza y de evaluación en consonancia con el marco teórico, especialmente teniendo en cuenta que en algunas escuelas las/os docentes no son profesores, sino idóneos o estudiantes. Asimismo, señalan que en algunos casos las clases de LE continúan siendo muy tradicionales y que existe la necesidad de innovar: «aún permanecen resabios del conductismo» o «actividades de completamiento sin ningún tipo de motivación para el alumno». En este sentido, se reitera la necesidad de priorizar la motivación de niñas y niños como propósito de la enseñanza, que las infancias sean partícipes activas de las propuestas, y que sus trayectorias singulares sean punto de partida y hoja de ruta. Asimismo, se plantea necesario articular con las demás áreas del currículum, que la alfabetización en la lengua extranjera sea parte de un proyecto alfabetizador integral, y que el uso genuino de la lengua extranjera —en actividades de lectura, escritura, oralidad e interacción— sea instancia de enseñanza y oportunidad de aprendizaje, al tiempo que posibilite el trabajo con otras áreas.

Por otra parte, la docencia recurrentemente solicitó mayor especificidad en relación a la metodología, así como actividades y propuestas didácticas que pudieran servir de guía para la práctica docente. Por esta razón, en el apartado de *Orientaciones para la Enseñanza y la Evaluación*, se proponen «perspectivas y enfoques para el diseño de secuencias y materiales didácticos con el potencial de propiciar buenos aprendizajes de acuerdo a los objetivos y ejes planteados para cada uno de los tramos» (2023:20); se decidió ilustrar la descripción de estos enfoques con ejemplos breves de secuencias concretas, siempre a la espera de un desarrollo curricular posterior para cada lengua.

El **Aprendizaje Basado en Tareas y Proyectos (ABP)**, una de las perspectivas metodológicas priorizadas, considera a quienes aprenden LE como sujetos que realizan «tareas» para las cuales se requiere del uso de la LE. Es la tarea la que actúa como eje estructurante de la unidad didáctica y a partir de la cual se seleccionan los contenidos. Algunas de las tareas propuestas son jugar al quién es quién u organizar un mercado de intercambio. Otro de los enfoques es el **Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)**, que busca integrar el aprendizaje de la LE a las otras áreas del currículum o a proyectos interdisciplinarios propiciando la adquisición de elementos lingüístico–discursivos y favoreciendo el desarrollo cognitivo de niños y niñas. La **Pedagogía del Translenguar**, por su parte, rompe con el paradigma monolingüe de enseñanza de la LE al tiempo que valoriza la concepción plurilingüe de la competencia comunicativa promoviendo el uso de todas las lenguas que conviven en el aula y priorizando su uso planificado de acuerdo al propósito de la interacción. Ejemplos de translenguar son el comentario de un texto auténtico en la LE mediante la lengua de escolarización o la construcción del paisaje lingüístico.

Además, se incluyeron orientaciones para la enseñanza de pronunciación y el inicio en la escritura, especialmente durante el primer ciclo, acerca de la importancia del juego como motor de aprendizaje y propiciador del desarrollo de actividades y estrategias de recepción y de producción, sobre la valorización del uso de material auténtico y el uso crítico del manual y la incorporación de la literatura infantil como puerta de entrada a la LE. Atendiendo a los requerimientos expresados en la segunda consulta a la docencia, se incorporó también una serie de orientaciones para la enseñanza de la gramática, el léxico y la pronunciación en 7mo grado.

4. CONCLUSIONES INCONCLUSAS

A modo de cierre, nos permitimos destacar tres aspectos del proceso de escritura curricular: la participación de la docencia, las limitaciones y restricciones del proceso y la urgente necesidad de reanudar la discusión sobre las LE en la educación primaria con el Ministerio de Educación de la provincia, sobre la base de los acuerdos y avances realizados.

Hubo un alto grado de involucramiento de las y los profesores de LE en las dos instancias de consulta efectuadas desde el Ministerio. Esto se ve reflejado no sólo en la cantidad de formularios respondidos, sino también y fundamentalmente por el sinfín de comentarios, inquietudes, sugerencias y reflexiones críticas sobre la situación de las LE en cada una de las instituciones. Esto evidencia, por un lado, el compromiso y la voluntad de mejora de la docencia, así como la urgente necesidad de habilitar la palabra y generar oportunidades de participación genuinas. El Colectivo de Docentes de LE de Santa Fe se sostiene bajo la convicción de que las transformaciones, cualquiera sea su magnitud y alcance, deben reconocerse y legitimarse en y desde las bases.

Por otro lado, algunas de las inquietudes planteadas en la encuesta requieren de decisiones políticas que exceden al ámbito de definición de un equipo específico. Entre los requerimientos expresados, resaltamos el aumento de la carga horaria y la cobertura, tiempo rentado para la planificación interáreas, y la creación de cargos, así como de una supervisión del área de Lenguas Extranjeras. Asimismo, se solicitaron materiales didácticos de libre acceso en la plataforma provincial, recursos y materiales en las escuelas —especialmente, el envío de literatura en LE a las bibliotecas escolares. Consideramos importante visibilizar estos requerimientos ya que se trata de condiciones que favorecen la implementación de la propuesta curricular y la enseñanza de LE en general.

Finalmente, reiteramos que la producción curricular realizada es una versión preliminar y que fue puesta a consideración de las nuevas autoridades educativas provinciales. Ante esta situación, reafirmamos la necesidad de su urgente tratamiento considerando el notable atraso de nuestra jurisdicción en lo que se refiere a la presencia de las LE en la educación primaria y al desarrollo curricular para ese nivel. Como Colectivo de Docentes de LE, nuestra apuesta fue y es que el documento curricular represente un punto de partida para el desarrollo de políticas educativas que amplíen la enseñanza de las LE en las escuelas y acompañen a la docencia en la implementación de proyectos potentes, siempre en clave de derecho.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Mórtola, G., y Montserrat, M. (2021). Las políticas normativas en lenguas extranjeras: las leyes nacionales, provinciales y los diseños curriculares (1993–2020). *Alquimia Educativa*, 8 (1), 67–88. Recuperado de : <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/n%208%20vol-1.htm>
- Raguseo, C., Bonadeo, F., Mórtola, G. & Monserrat, M. (2022). Una reflexión crítica acerca de la situación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo santafesino (2003–2015): ¿estado de ausencia? *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 14, Vol. 17, S/N. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/398399>

Normativa/ Documentos oficiales

Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de aprendizaje prioritarios: Lenguas Extranjeras– Educación Primaria y Secundaria. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>

Consejo Federal de Educación (2022). Resolución 426/22 Jornada Extendida de Clases (Plan 25). Recuperada de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_426-22.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional 26206. Boletín Oficial 31062. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de Santa Fe (2013). Resolución 1924/13 Jornada Ampliada. Recuperada de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/192937/941356/file/Res%201924-13.pdf>


Ministerio de Educación de Santa Fe (2023). Diseño Curricular para Lengua Extranjera (Versión Preliminar).

Legislatura de la Provincia de Santa Fe (1997). Ley 11531.

Sistematización de una experiencia de enseñanza universitaria
de una cátedra de Sociología en una carrera de Licenciatura en Educación

*Systematization of a university teaching experience in a Sociology course within
a Bachelor's program in Education*

Antonela Vicentini ¹ y Leila Abdala ²

 Antonela Vicentini
antonela.vicentini@unraf.edu.ar
Centro de Investigación y Transferencia
Rafaela (CIT UNRaf-CONICET) –
Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf)

 Leila Abdala
leila.abdala@unraf.edu.ar

Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0071, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 26 de febrero de 2024

Aceptación: 19 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0071>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. En este artículo nos proponemos sistematizar y reflexionar sobre una experiencia de enseñanza universitaria de una cátedra de Sociología dictada en el marco de una carrera de Licenciatura en Educación. El texto se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, presentamos la fundamentación de la cátedra en el marco más general de las transformaciones de la propia carrera, signada por un cursado intensivo y el pasaje de una modalidad presencial a una a distancia; en segundo lugar, introducimos las líneas y discusiones teóricas que constituyen el programa; en tercer lugar, exponemos las contribuciones que consideramos que tiene una sociología de los problemas públicos para reflexionar sobre distintas problemáticas en el

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Especialista en Metodología de la Investigación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y estudiante avanzada del doctorado en Estudios Sociales de la UNL. Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Profesora adjunta de la Licenciatura de Educación en la cátedra de Sociología de la Educación y la cátedra Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación. Líneas de investigación en políticas de desarrollo y giro ambiental, y educación ambiental.

² Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Profesora adjunta de la Licenciatura de Educación en la cátedra de Sociología de la Educación y el Seminario Ciudadanía, DDHH y Educación. Su área de investigación son los estudios de género, sexualidad y salud.

campo educativo, específicamente, las problemáticas territoriales, ambientales y sexo-genéricas.

Palabras clave: experiencia de enseñanza universitaria, sociología de la educación, problemas públicos, problemáticas sexo genéricas y territoriales

***Abstract:** In this article, we aim to systematize and reflect upon an experience of university teaching in a Sociology course delivered within a Bachelor's program in Education. The text is structured as follows: firstly, we present the rationale behind the course within the broader framework of changes within the program, marked by an intensive format and the transition from in-person to remote learning. Secondly, we introduce the theoretical lines and discussions that constitute the program. Thirdly, we outline the potential that we believe a sociology of public issues holds for reflecting on various challenges in the educational field, specifically those related to territorial, environmental, and gender issues.*

Keywords: university teaching experience, Sociology of Education, public problems, gender and territorial issues

1. INTRODUCCION

La cátedra Sociología de la Educación forma parte del plan de estudios del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), destinada a profesores de educación secundaria de todos los campos disciplinares, profesores de Ciencias de la Educación y de Pedagogía. La mencionada carrera, creada en el año 2017, experimentó diversas transformaciones desde entonces hasta la actualidad; una de las más trascendentales quizás ha sido la conversión de la original propuesta presencial en una de educación a distancia.

De acuerdo a la periodización que presentan Cerdá y Rossetto (2022), la universidad ha tenido la aspiración de ampliar el alcance territorial de la Licenciatura en Educación desde sus inicios. Dan cuenta de ello los convenios de cooperación celebrados con varias localidades del departamento Castellanos, Las Colonias, San Cristóbal y San Martín de la provincia de Santa Fe y con la localidad de Brinkmann (provincia de Córdoba) durante el año 2018. También, la apertura del cursado de la Licenciatura en Educación en San Jorge y el Trébol en 2020, y en San Guillermo en el año 2021. Finalmente, en el año 2022, la Licenciatura empezó a ofrecerse bajo el formato de educación a distancia, estallando el hasta entonces anclaje de la carrera en la zona de influencia territorial de la ciudad de Rafaela y proyectándose a nivel nacional.

Atentas a las transformaciones traccionadas por esta nueva modalidad, nos hemos visto interpeladas a repensar el programa de la materia Sociología de la Educación. La afluencia de estudiantes de las más diversas y distantes regiones del país, sujetas de problemáticas específicas y singulares, y la introducción de una dinámica de cursado intensiva y mayormente asincrónica, han determinado la estructura del programa de cátedra. Estos condicionantes se han sumado a las complejidades ya existentes, vinculadas a la diversidad de campos disciplinares de proveniencia y ámbito de ejercicio profesional de las y los estudiantes y el escaso contacto previo con la disciplina Sociología. Asimismo, las docentes a cargo somos sociólogas cuyas trayectorias de investigación no se enmarcan estrictamente en el campo de la sociología de la educación; específicamente, trabajamos temáticas vinculadas a los estudios de género y sexualidad y problemáticas socio-ambientales. Por estas razones construimos una propuesta de cátedra que tiene como desafío invitar a los estudiantes a una primera aproximación a los modos de pensar sociológicamente su propia trayectoria y experiencia como docente, sumado a interrogar al ámbito educativo desde una sociología de los problemas públicos que recupere una serie de problemáticas que como docentes-investigadoras venimos trabajando.

La asignatura se desarrolló durante los dos semestres del año 2023, a partir de clases semanales en las que se puso a disposición un itinerario de lecturas obligatorias que se complementaron con un video explicativo de los conceptos y categorías centrales de las unidades por parte de las docentes, y actividades que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre el contenido teórico de la clase. También, se incluyeron recursos audiovisuales que se consideraron pertinentes como cortos, documentales y películas.

2. LINEAS Y PROBLEMATIZACIONES TEORICAS

En términos generales, el planteo teórico-metodológico desde la cátedra es una aproximación al pensamiento sociológico. Dado que se entiende que encerrar la comprensión de la educación en la institución escolar impide avanzar en su interpretación como hecho social amplio, se pondera el conocimiento sociológico como marco adecuado para la comprensión de problemas y procesos educativos. En este sentido, se introduce a los estudiantes a dos perspectivas que se reconocen como relevantes para el campo de la sociología de la educación. Por un lado, la mirada sobre lo educativo propuesta por los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, enfocados en dar cuenta de los modos en que las instituciones educativas se constituyen como un espacio significativo para comprender la reproducción social. Por el otro, la escuela de pensamiento representada por Henry Giroux, orientada

a abordar los modos de agenciamiento de los distintos sujetos involucrados en el proceso educativo. En ambos casos, se propone el diálogo de estas perspectivas teóricas con trabajos empíricos a nivel nacional a fin de discutir la pertinencia y derivaciones de las mencionadas perspectivas en relación al contexto local.

También, se introduce a los estudiantes en la perspectiva de la sociología de los problemas públicos a los fines de reflexionar acerca de la traducción al campo educativo de distintos procesos de tematización pública; a saber, las problemáticas sexo–genéricas, ambientales y territoriales. Se piensa este ejercicio en función de habilitar interrogantes que interpelan los contextos de desempeño de los docentes estudiantes.

En el marco de esta propuesta, el programa se estructura en tres unidades. En la primera se aborda el surgimiento de la Sociología como disciplina científica, dando relevancia al contexto histórico social y la configuración de las primeras ideas de orden epistemológico, y se presentan lineamientos generales de las perspectivas teóricas referenciadas como fundacionales de la Sociología (Villanueva, E., Eberhardt, M.L. y Nejamkis, L., 2013). Recuperando los planteos de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1986), se desarrolla el modo en que el punto de vista sociológico se construye a partir de una ruptura objetivista frente al conocimiento dóxico, que implica la puesta en práctica de una vigilancia epistemológica y distintas técnicas de objetivación. Asimismo, se invita a los estudiantes a reconocer las diversas maneras en que este posicionamiento epistemológico provoca incomodidades y resistencias a los sujetos, al romper con el mito contemporáneo del libre albedrío (Lahire, 2016). Por otro lado, a partir de la categoría «imaginación sociológica» (Mills, 2003), se retoma el clásico dilema entre individuo y sociedad, estructurante de la disciplina, con la finalidad de que los estudiantes tornen reflexivas sus propias biografías y trayectorias estudiantiles y docentes.

En la segunda unidad se presentan dos teorías para abordar la educación: el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu y la Teoría Crítica de Henry Giroux. La arbitrariedad en la elección de estas dos líneas teóricas responde al interés de seguir trabajando a partir del clásico dilema entre estructura y acción, fundante del pensamiento sociológico.

De la propuesta teórica de Bourdieu se recupera el problema de la dominación simbólica y la relevancia del capital cultural en las sociedades contemporáneas para explicar la legitimación de la desigualdad y la reproducción social, a partir de analizar y otorgar centralidad a las instituciones escolares. Específicamente, se retoma la tesis fundamental de su libro *Los Herederos* (1964) donde demuestra que las instituciones universitarias actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así, el paso por las instancias educativas formales consagraba mayoritariamente a los estudiantes cuyas procedencias familiares —culturales, económicas y de vinculaciones sociales— los colocaban en situaciones de complicidad objetiva ante la acción escolar «igualitaria», que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como «nuevas» para todos. De ese modo, los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales.

Esta tesis, que concibe al sistema escolar como el lugar central de diferenciación, división y reproducción de las relaciones de fuerza entre grupos o clases sociales, es puesta en relación y diálogo con el trabajo de la pedagoga argentina Carina Kaplan (2005). La autora se propone examinar la génesis y el devenir de discursos y prácticas, creencias e imágenes acerca de los procesos de desigualdad que están legitimados desde la escuela. Específicamente, da cuenta de las maneras en que los discursos y clasificaciones profesoraes sobre los alumnos están permeados de cualidades individualizantes —

«inteligencia», «genes», «dones», «talentos»— que transmutan las desigualdades sociales en diferencias de naturalezas humanas a–históricas.

De la propuesta teórica de Henry Giroux recuperamos el ejercicio de análisis crítico que, con el objetivo de esbozar una Teoría de la Resistencia (Giroux, 1992), efectúa en relación a algunas perspectivas que dominan el campo de la pedagogía y la sociología de la educación. Reparamos concretamente en la lectura crítica que elabora en relación a las Teorías de la Reproducción, específicamente la desarrollada por Bourdieu. Al respecto, Giroux sostiene que la producción teórica de este autor, ligada al rol mediador de la cultura en la reproducción de las relaciones de clase, se funda en nociones de poder y dominación unilaterales y sobredeterminadas. Para plantear sus discrepancias hace hincapié en que los procesos de dominación son dinámicos y no siempre se presentan como concluidos, entendiendo que los sujetos dominados no se comportan como pasivos frente a la dominación. Así, asume que el poder no obra de forma unidimensional sino que puede ser ejercido como acto de resistencia.

En este sentido, pretende tomar distancia del planteo de Bourdieu afirmando que las instituciones del sistema educativo no se comportan como meras instancias de reproducción de la ideología dominante al legitimar la cultura dominante como cultura valiosa, sino que sus agentes (maestras/os, estudiantes y familias) pueden protagonizar procesos de resistencia y acomodación a ella. De este modo, las formas culturales de la clase trabajadora no deben ser interpretadas como homogéneas y simple reflejo del capital cultural dominante, sino como formas creativas de producción cultural. Estos modos de actuar son analizados por Giroux desde una perspectiva emancipatoria, es decir, con una finalidad crítica en relación a la dominación que deriva en oportunidades para la emancipación individual y la social.

Teniendo en cuenta este marco analítico, se recupera el trabajo de Grinberg y Langer (2013) a fin de explorar la forma en que son apropiadas las ideas de Giroux en el contexto local. Los autores analizan las particularidades de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana, atendiendo a las prácticas de resistencia de los y las estudiantes. Estas tienen a la escuela como espacio central para desplegar estrategias que les permitan forjar *un lugar* en una dinámica social que los ha expulsado a los bordes urbanos. Así, «estar en la escuela», a partir de una valoración positiva de esta en lo que refiere a generación de oportunidades, se configura como una práctica de resistencia que pone de manifiesto defensa de derechos, discusión de lo establecido y diversas estrategias de supervivencia desde y en los dispositivos pedagógicos. Estas producciones ponen en tensión la falta de expectativas que suelen recaer sobre los y las estudiantes y funcionan como intersticios en los dispositivos pedagógicos anquilosados.

3. CONTRIBUCIONES DE LA SOCIOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS PÚBLICOS PARA ABORDAR EL CONTEXTO EDUCATIVO

En la tercera unidad se trabaja desde la sociología de los problemas públicos para comprender, contextualizar y analizar una serie de políticas educativas que hemos seleccionado arbitrariamente para el armado de este programa³. Particularmente, nos permite analizar en qué medida la tematización de ciertos problemas públicos, específicamente las problemáticas sexo–genéricas, ambientales y territoriales, se traducen en los contextos educativos. Según Lorenc Valcarce (2005) un problema público se transforma en tal mediante un proceso de selección de problemas que tiene lugar a partir de la interacción entre actores involucrados desde diversas arenas constitutivas del espacio público, que se disputan la visión social dominante sobre el problema.

El problema público de la exclusión de jóvenes y adultos de sectores marginales del sistema educativo oficial puede ser pensado en relación a la experiencia de los Bachilleratos Populares (BP). A partir de los textos de Wahren (2020) y Zernikier, Ithuralde y Panal (2018) puede comprenderse que los Movimientos Sociales (MS) impulsores de los BP disputan el sentido de la educación pública como

³ La elección de las políticas públicas guardan afinidad con las líneas de investigación doctoral de cada una de las profesoras de la cátedra.

necesariamente estatal y, a través de esta apuesta, fortalecen proyectos emancipatorios que pretenden modificar las relaciones de fuerza vigentes. El Estado, por su parte, ha intervenido en estas definiciones con la oficialización de las propuestas formativas de los BP y la creación de programas estatales afines a la problemática, tensionando la definición original ligada a la defensa de la autonomía político-pedagógica de los BP anclada en los territorios.

En el caso de la Educación Ambiental (EA), García (2021) nos ayuda a pensar su emergencia como problema público a partir del proceso de deliberación e institucionalización que deriva en la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI)⁴ en 2021. El proceso de tematización emerge en organismos supranacionales (Unesco, ONU ambiental, etc.) a principios de los setenta, dando lugar a la consideración de la EA como herramienta fundamental de política ambiental para paliar los efectos ambientales negativos del despliegue del capitalismo. En estos ámbitos se articula uno de los sentidos que devino hegemónico: la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Estas definiciones tuvieron una recepción crítica en el contexto latinoamericano, asociada a la perspectiva epistemológica del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Desde este enfoque se piensa la EA desde los territorios y recuperando los saberes de quienes los habitan, con la aspiración de cuestionar las directrices del modelo de desarrollo hegemónico. En el plano local, la ley de EAI abreva en estos procesos complejos y contradictorios de tematización pública acerca del rol que juega la EA en un contexto de crisis ambiental. Esto se ha puesto de manifiesto en los posicionamientos desplegados por los actores involucrados en los debates que dieron lugar a su sanción, y en la propia letra de la norma (García, 2021).

Abordar la Educación Sexual Integral (ESI)⁵ desde la perspectiva de los problemas públicos permite poner la mirada en los debates y luchas políticas acerca de los sentidos en torno a los géneros, las sexualidades, identidades y orientaciones afectivo-eróticas (Morgade, 2011), y el impacto de los movimientos sociosexuales para incidir en las políticas públicas y en los proyectos de transformación social. Esta perspectiva implica revisar las premisas y sentidos que signan las definiciones de los problemas, permite destacar la ambigüedad y polisemia de la política pública y mostrar la coexistencia de diversas prácticas y sentidos asignados a la ESI por los actores sociales involucrados. Específicamente, desde la cátedra proponemos recuperar los novedosos sentidos que adquirió la misma en el escenario actual de problematización pública de la violencia de género, la ley de identidad de género, el matrimonio igualitario y la discusión en torno al derecho al aborto. Invitamos a tornar reflexivos los modos en que esas tematizaciones públicas generan nuevos horizontes experienciales y dotan de inteligibilidad las experiencias de los sujetos en su vida cotidiana. Concretamente, cómo la práctica docente se ve interpelada en su cotidianeidad por la ESI al habilitar el reconocimiento de nuestro ser sexuado, las pasiones, deseos, emociones y afectos en el territorio de producción de conocimiento, y al redefinir la asepsia de los cuerpos sexuados en las escuelas para reposicionarlos en su integralidad (Lavigne, 2018).

⁴ La Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) N° 27.621 contempla contenidos temáticos específicos y transversales, destinados a los ámbitos educativos formales y no formales, en los cuales se articulan distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas orientados a la construcción de ciudadanía ambiental. Esto se vincula al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso, bajo las premisas de la sustentabilidad, el desarrollo con justicia social, la preservación de la naturaleza y la protección de la salud, con igualdad de género y respeto por la diversidad cultural.

⁵ La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, promulgada y aprobada en 2006 en Argentina, ha incorporado la educación sexual integral en las currículas educativas de manera transversal y en todos los niveles educativos. Esto constituye un derecho que promueve no solo el acceso a la información de la sexualidad integral, sino, también, la promoción de actitudes responsables ante la sexualidad, prevenir los problemas relacionados con la salud en general; sexual y reproductiva en particular; así como procurar igualdad de trato y oportunidades entre las personas independientemente del género.

4. REFLEXIONES FINALES

La propuesta de cátedra desarrollada respondió a una serie de desafíos vinculados a introducir al pensamiento sociológico a estudiantes de la Licenciatura en Educación de UNRaf; una formación con modalidad a distancia, que incluye a estudiantes de diversas disciplinas y ámbitos de inserción laboral, con residencia en distintos puntos geográficos del país y problemáticas territoriales singulares.

La evaluación de la experiencia de dictado de la cátedra en este primer año (2023) nos ha permitido destacar y poner en valor los siguientes aspectos. En primer lugar, la incorporación y puesta en juego por parte de los estudiantes de la imaginación sociológica para tornar reflexiva su propia trayectoria estudiantil y docente. Varios de los trabajos presentados reflejan un proceso de profunda movilización de sus coordenadas subjetivas. En segundo lugar, podemos destacar la asimilación de modos de razonamiento sociológico a partir de aproximarse a dos teorías que abordan el campo educativo. La propuesta de abordar estas corrientes en clave de contrapuntos fue un ejercicio que se les presentó como novedoso a los estudiantes y les permitió profundizar sus conocimientos teóricos previos. Por último, la potencialidad de tematizar los modos en que el ámbito educativo se ve desafiado a repensarse a partir de ciertos problemas públicos. Las problemáticas ambientales, territoriales y de género seleccionadas para trabajar despertaron interés en los estudiantes, ya que no habían sido abordadas de este modo en otras instancias de su formación académica. Esto último nos invita como docentes a atender e incorporar en las próximas ediciones de la cátedra distintas problemáticas emergentes que interpelan a nuestros estudiantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2013) [1964]. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002) [1986]. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerdá S. y Rossetto, F. (2022). Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Cátedra de Sociedad, Estado y Educación a partir del cambio de modalidad de cursado de presencial a distancia en la Lic. en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Trabajo Final de la Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Rafaela.
- García, D. (2021). La Educación Ambiental como política de Estado en la Argentina. Desafíos en clave latinoamericana. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 17, 129–153. Recuperado de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1635735274_epp17c.pdf#pa%20ge=129
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29–46. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34189/CONICET_Digital_Nro.1bc75f12-d26e-4bd7-bc35-410c58e03072_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate, S. y Kaplan, C. (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 77–97). Buenos Aires: Noveduc.
- Lahire, B. (2016). *En defensa de la sociología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lavigne, L. (2018). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *MORA*, (25), 235–242. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8535/7438>


- Lorenc Valcarce, F. (2005). La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense 12, (2), 1–10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153295010.pdf>
- Mills, C.W. (2003). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Crujía.
- Villanueva, E.; Eberhardt, M.L. y Nejamkis, L. (comp). (2013). *Introducción a la sociología*. Florencio Varela: Ed. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos Populares en Argentina: educación desde los Movimientos Sociales. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales; *Revista de Ciencias Sociales*; 33; 47; 85–104. Recuperado de: <https://rsc.cienciassociales.edu.uy/index.php/rsc/article/view/74>
- Zernikier, A.; Ithuralde, R. E. y Panal, M. (2018). Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. *Universidad y Sociedad*, 10 (4), 169–179. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/184683>



Lenguas Kramberger, P., Samide, I. & Žigon, T. (dir.). (2021). *Frauen, die studieren, sind gefährlich: Ausgewählte Porträts slowenischer Frauen der Intelligenz* [Las mujeres que estudian son peligrosas: retratos seleccionados de mujeres eslovenas de la intelectualidad]. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Recuperado de:

<https://doi.org/10.4312/97896106011208>

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau¹

 Héloïse Elisabeth Marie-Vincent
Ghislaine Ducatteau
heloise.ducatteau@sciencespo.fr
Sciences Po campus de Nancy

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 20, e0072, 2024
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0072>

¹ Profesora, Doctora en Museología en Sciences Po campus de Nancy. Realiza investigaciones especiales sobre catálogos de exposiciones (Galería Municipal de Arte de Mykonos, Galería Nacional y Fundación Theocharakis en Atenas etc.) para comprender la recepción contemporánea de las pintoras catalanas, danesas, eslovenas y griegas de la Belle Époque. Ha organizado una exposición especial sobre el compositor Hector Berlioz en el Servicio Cultural del Ayuntamiento de Raincy, en Île-de-France.



Southwell, M. y Vassiliades, A. (coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 3). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>

Sofía Picco¹



Sofía Picco

sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (IdIHCS, FaHCE, UNLP- CONICET)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0073, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 14 de febrero de 2024

Aceptación: 27 de abril de 2024

DOI:<https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0073>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

¹ Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, magister en Ciencias Sociales y doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE–UNLP). Profesora adjunta a cargo de Didáctica y de Diseño y planeamiento del currículum en la FaHCE–UNLP. Integra proyectos de investigación vinculados con temáticas del campo de la didáctica general, el currículum y la formación docente radicados en el IdIHCS, FaHCE, UNLP–CONICET y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHC–UNL). Integrante del Grupo Didáctica de las Ciencias (GDC, IFLYSIB, UNLP–CONICET).

Este libro se constituye en el tercer volumen de la colección *Ágora* editada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en conmemoración del centenario del doctorado en Ciencias de la Educación que se cumplió en 2020. El sentido del nombre de esta colección se halla representado con calidad académica en la publicación en tanto los diez capítulos conversan en torno a la formación y al trabajo docente a partir de perspectivas plurales. Los textos compilados son de autoría individual, se enmarcan mayoritariamente en Argentina, aunque también en Colombia, Ecuador y Uruguay, y plasman un momento del proceso de una investigación doctoral.

Esta reseña se estructura en torno a cinco nudos epistémicos que emergen de la particular lectura realizada del libro. La desventaja que puede atribuirse a esta opción de escritura refiere a desordenar la estructura prevista en el índice; no obstante, se toma esta decisión con la intención de incentivar la lectura a partir de ofrecer una alternativa a la exquisita introducción escrita por los coordinadores.

El primer nudo epistémico se configura en torno a la reconstrucción crítica de la identidad docente y en él se incluyen los capítulos quinto y sexto. En el primero de ellos, titulado «Elegir ser maestro/a: algunas representaciones de la profesión docente», Gabriela Aguilar Feijoó muestra su investigación relativa a por qué los estudiantes de las carreras de Educación Básica de dos universidades públicas de Ecuador eligen ser docentes y cómo esta decisión entrama huellas de la biografía escolar previa, las prácticas formativas curriculares y extraescolares y da sentido a sus proyectos de vida. En el segundo de estos capítulos denominado «¿Quién soy cuando soy docente? Recuperación de la autopercepción de la construcción de la identidad profesional docente desde un enfoque biográfico narrativo», Carla V. Duarte realiza una reconstrucción de la compleja trayectoria profesional en los primeros años de ejercicio docente de una profesora de Biología en escuelas rurales de la provincia de Misiones, Argentina.

El segundo nudo epistémico que incluye tres capítulos avanza en la problematización de la conformación de la posición docente² en el entramado institucional, curricular, social y político en instituciones educativas públicas de Argentina. Así, en el noveno capítulo, «Construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza en los primeros años de ejercicio profesional: aproximaciones provisórias», Maite Guiamet analiza los saberes que construyen los docentes noveles en sus prácticas de enseñanza a propósito de generar a diario condiciones didácticas para que los niños aprendan en la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires). En el séptimo capítulo, «Formación docente, lectura y escritura: entre la cultura escolar y los cambios curriculares», María Inés Oviedo cuenta su investigación sobre el trabajo de los formadores de docentes de educación primaria, en Institutos Superiores de Formación Docente de la mencionada provincia, como hacedores del currículum en asignaturas vinculadas a la disciplina escolar Lengua y Literatura, o a su reconfiguración actual, Prácticas del Lenguaje. Y en el capítulo octavo, «Los procesos de construcción, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes en los Institutos Superiores de Formación Docente desde la perspectiva de los hacedores (Argentina, 2006-2016)», Cristina R. Ricci analiza la producción y legitimación de conocimientos y saberes por parte de distintos sujetos que ocupan diferentes posiciones dentro del campo de la educación superior, la formación docente y la investigación educativa en ese nivel y en esas instituciones, desde una perspectiva epistemológica, metodológica y de las políticas públicas.

El tercer nudo epistémico se conforma en torno al currículum que se traslada al primer plano de análisis en el capítulo uno titulado «La construcción del currículum como política educativa: El caso de la

² Esta categoría aparece a lo largo del libro con diferentes niveles de explicitación y debe su autoría a los coordinadores del mismo. Se puede ampliar en: Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163–187. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491> y Southwell, M. (2023). Notas analíticas sobre el concepto de posición docente. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7641>

formación docente inicial bonaerense». En él, Noralí Boulán presenta una investigación realizada desde una perspectiva pedagógica crítica, deconstructivista, posfundacionalista y política sobre esta arena de disputas por la configuración y fijación de sentidos que se plasman en una determinada propuesta formativa hegemónica.

El cuarto nudo epistémico, relacionado con el segundo, se estructura en torno al sujeto docente, su posición y los vínculos intersubjetivos en el seno de la praxis educativa a lo largo de tres capítulos. En el tercer capítulo, «Repensar la figura docente como parte de un sujeto educativo colectivo», Leonardo Colella revisa críticamente las normas organizadoras transcendentales del triángulo pedagógico con categorías de Jacques Rancière y Alain Badiou para hablar de la igualdad y la potencia intelectual común a todos los sujetos y al ejercicio colectivo del pensamiento. Se toman como casos disruptivos los bachilleratos populares y los seminarios universitarios autogestionados que surgen en la Argentina con posterioridad al año 2001. En el cuarto capítulo, «El vínculo pedagógico en dos escuelas primarias de la ciudad de Medellín. Un análisis desde las posiciones docentes», Olga E. Restrepo Pérez (Colombia) indaga en el impacto que el vínculo pedagógico tiene en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes y en las posiciones que construyen los docentes en un entramado complejo e inestable de dimensiones humanas, institucionales, sociales, culturales y políticas. Y en el décimo capítulo, «Formación docente y educadores de personas mayores, un campo en construcción: de los ámbitos y las trayectorias previas de los que ejercen la actividad formativa y la necesidad de singularizar la tarea en la intervención educativa con personas mayores», María Nair Tordó explora un objeto en construcción epistemológico y pedagógico: el campo de la gerontagogía, dedicado a estudiar las prácticas educativas que involucran a las personas mayores, de carácter interdisciplinar y relativamente joven; y el sujeto formador de personas mayores sobre quien poco se han detenido las teorías y las prácticas pedagógicas.

Por último, el quinto nudo epistémico aborda la cultura escolar explorada centralmente en el capítulo segundo: «Materialidades en la cultura escolar de la formación magisterial y de profesorado uruguayos». Aquí, Alejandra Capocasale Bruno indaga en la configuración de nuevas culturas escolares en la formación inicial de maestros y profesores a comienzos del siglo XXI. El edificio, el patio, el aula y el pupitre son analizados para identificar aspectos de un modelo pedagógico emergente e instituyente que persiga transformaciones visibles e invisibles al modelo hegemónico de formación docente.

Para finalizar con esta reseña, huelga decir que este libro robustece la importancia de la docencia como campo de teorizaciones y de prácticas políticas determinantes de la vida de los pueblos.

LISTADO DE EVALUADORES DEL NÚMERO 20 DE ITINERARIOS EDUCATIVOS.

- Mg Cecilia Palladino (Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina)
- Lic Verónica Graciela Weber (Universidad Nacional de la Pampa, Argentina)
- Dra .Laura Cerletti (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Dra. Isabel Molinas (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Dra Agustina María Corica (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Dr. Gabriel Obradovich (Universidad Nacional del Litoral; Argentina)
- Mg. Silvia Agustina Sosa (Universidad Nacional del Cuyo, Argentina)
- Lic Alicia Zamudio (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)
- Dra. Adriana Estela Hereñú (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Dr. Sebastián Ramiro Castro Rojas (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Dra. María del Carmen Saldaña Rocha (Universidad Nacional Autónoma de México)
- Dr. Roberto Alejandro Dacuña (Universidad Nacional de San Juan, Argentina)
- Mg. Elvio Matías Amarillo (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)
- Dr. Ernesto Meccia (Universidad Nacional del Litoral y Universidad de Buenos Aires Argentina)
- Dra. Cecilia Magadán (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
- Dra. Adriana Gabriela Canseco (Institutos de formación docente. Provincia de Córdoba, Argentina)
- Mg. Marta Graciela Zamero (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)
- Dr. Maximiliano Rúa (Universidad de Buenos Aires Argentina)
- Dra. Marilín López Fittipaldi (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Dra. Liliana Mabel Tauber DNI (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Mg. Virginia Trevignani (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Dra. Emilia Di Piero (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de la Plata)
- Mg-María Mónica Sforza (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Dra. Alba María Gamarra (Universidad Concepción del Uruguay, Argentina)
- Mg. Alicia Susana Genolet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- - Universidad Nacional de Entre Ríos)

-Dr. Guillermo Romero (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

-Dra. María Eugenia Vicente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

-Mg. Susana Valentinuz (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

- Dra. María Inés Oviedo (Universidad Pedagógica Nacional, Argentina)

-Dra. Cecilia Defago (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)