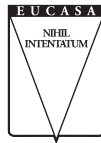


CUADERNOS UNIVERSITARIOS

PUBLICACIONES ACADÉMICAS

15

Año 15 / Número XV / diciembre, 2022



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
(UCASAL)**

CUADERNOS UNIVERSITARIOS
N.º 15 | 2022

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Mg. Constanza Diedrich | Vicerrectora Académica de la UCASAL

DIRECTOR ASOCIADO

Dr. en Educación - Dr. en Derecho Claudio Rama Vitale | Investigador de la Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

SECRETARIO

Esp. Ángel Gustavo Romero | Escuela Universitaria de Educación UCASAL

MIEMBROS

Dra. Adriana Ortiz | Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dr. Eduardo Hernández de la Rosa | Instituto Francés de Ciencias, Artes y Humanidades (México)

Dra. Alicia Rosa Caporossi | Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dr. Mariano Narodowski | Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Mg. Maricel Lederhos | Universidad Católica de Santa Fe

Mg. Silvia Milagro Álvarez - Universidad Católica de Salta (Argentina)

CONSEJO ASESOR INTERNO

Mg. Prof. Mariela Capaldo | Universidad Católica de Salta

Mg. Lic. Karina Puente | Escuela Universitaria de Educación de la UCASAL

COMITÉ EVALUADOR

Dra. Acin, Alicia Beatriz DNI 13044135 | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Mg. Aluci Copaña, Graciela Gabriela C.I. 4294711-LP | Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (Sede La Paz -Bolivia)

e-ISSN 2250-7132

ISSN 2250-7124 (hasta el núm. 11 - 2018,

la revista se publicó en soporte papel)

Domicilio editorial: Campus Universitario

Castañares - 4400 Salta - Argentina

Tel.: (54-387) 4268607

e-mail: cuadernosuniversitarios@ucasal.edu.ar

web: <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU>

www.ucasal.edu.ar/eucasa

Mg. Argüello, Susana Beatriz DNI 20.177.625 | Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Dr. Avilés Rodilla, Claudio Guillermo DNI 27.727.080 | Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Dr. Brunet Marcelo Andrés DNI 24.706.254 | Universidad Nacional de Jujuy -Universidad Católica de Santiago del Estero (Sede Jujuy-Argentina)

Mg. Contreras Paz, José Luis DNI 10.331.891-2 | Universidad de los Andes (Santiago de Chile-Chile)

Dra. Daura, Florencia Teresita DNI 27071602 | Conicet-Universidad Austral. (Argentina).

Dr. Galán Peñalva, Fabián Guillermo DNI 22.583.041 | Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mg. Gutiérrez, Gonzalo DNI 24.368.476 | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Dra. Lamela, Gabriela Alfonsina DNI 23.952.350 | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Mg. Marengo Mara, Paola DNI 30.603.371 | Universidad Católica del Uruguay (Montevideo- Uruguay)

Mg. Merchán Rangel, Nancy CC 60.339.570 | Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO (Colombia)

Mg. Montero Rojas, Karollina Alexandra DNI 92.913.085 | Universidad Católica Argentina y Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Mg. Moreno, Carmen Cecilia DNI 17.792.620 | Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Dra. Ortiz, Adriana Yanina DNI 31.136.711 | Universidad Nacional de Salta -Universidad Católica de Salta (Argentina)

Mg. Ortúzar, Silvia Graciela DNI 13548650 | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Dra. Salazar Acosta, Luisa María DNI 30.637.871 | Universidad Nacional de Salta -Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dra. Schewe, Carolina Lelia DNI 30.897.636 | Universidad Nacional de Misiones y Universidad Nacional de Quilmes

Dra. Ruiz Danegger Constanza Cristina DNI 20.380.986 | Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET) Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Mg. Tumino Marisa Cecilia DNI 16.398.118 | Universidad Adventista del Plata (Argentina)

Imagen de tapa: *Hombre de Vitruvio*, de Leonardo da Vinci, dibujo, ca. 1940.

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicaciones Académicas

15 | 2022



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
SALTA - ARGENTINA

Cuadernos Universitarios es una publicación científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una revista de periodicidad anual, centrada en temas de educación superior, en nuestro contexto regional y nacional, en diálogo con los contextos internacionales. Su enfoque es multidisciplinar, pues se pretende el abordaje de la temática desde diferentes campos disciplinares y áreas de interés.

Fue creada originalmente con un contenido plural –heterogéneo, multidisciplinar– y albergó artículos de los diferentes campos de la ciencia, pues se trataba de la única publicación académica que se generaba en esta universidad (2008-2018).

Es una revista de acceso abierto publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual. Es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Los autores retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados.

Cuenta con tres secciones. La primera, «Desafíos», recoge uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber. La segunda,

«Colaboraciones», reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación. A esto se agrega una tercera sección que recoge «Reseñas» de libros, en sintonía con el tema de la educación superior.

La responsabilidad sobre las opiniones vertidas en los textos y sobre el respeto a la propiedad intelectual corresponde a los autores.

Los Cuadernos Universitarios han sido incorporados al Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), versión 1.0 Folio 23763, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

«Cuadernos Universitarios» is a scientific publication produced by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions). It is an annual publication that focuses on topics concerning higher education in Argentine regional and national contexts in dialogical relationship with international contexts. «Cuadernos Universitarios» has a multidisciplinary approach as the topic of higher education is addressed from different disciplinary fields and areas of interest. Originally, it had plural –heterogeneous, multidisciplinary– contents because it was the only academic publication by the University (2008-2018); therefore, articles from different scientific fields were published in «Cuadernos Universitarios» over that period of time.

«Cuadernos Universitarios» is an open-access publication under Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual licence; consequently, contents are freely available for lawful use. Users require no previous authorization by authors or editors; however, authors retain the right to be adequately quoted.

«Cuadernos Universitarios» contains three sections. “Desafíos” (Challenges) includes one or more essays by authors invited by the Editorial Committee to write about the challenges that contemporary society poses in different fields of knowledge. “Colaboraciones” (Collaborations) gathers scientific articles, essays and science dissemination notes on the thematic field covered by the publication. The texts need to be original, unpublished and go through a review process which is external to the University before being accepted for publication. “Reseñas” (Reviews) contains reviews of books dealing with higher education.

Authors are responsible both for the opinions and views expressed in their contributions and for compliance with copyright laws.

«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalog (Regional Information System for Scientific Publications from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23763 and to CLASE database (Latin American Bibliography of Social Sciences and the Humanities).

Sumario

Editorial 5

DESAFÍOS

DESAFÍOS

Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes
formadores de profesores: una construcción en tiempos de pre-pandemia, pandemia
y pos-pandemia 9
Fabian Guillermo Galán Peñalva

COLABORACIONES

Crítica a la satisfacción estudiantil como medidor de calidad en la educación superior 31
Diego Raza Carrillo y Edison Carrillo Lanas

La transformación digital y el valor de los datos para la universidad del siglo XXI 41
Silvia Milagro Álvarez y Miguel Bernardino Galliano

Resonancias de la demanda de formación docente en Educación de Jóvenes y Adultos.
Avances de un estudio sobre carreras docente de nivel universitario 57
Clarisa del Huerto Marzioni

De urdimbres y tramas: entretejiendo la formación docente 67
Ángel Gustavo Romero

La pedagogía de la dignidad: el protagonismo de la infancia en las dinámicas institucionales 83
Mario Viché González

Discriminación y estigmatización en las trayectorias educativas: un estudio de caso en Salta capital	97
María Rosa Chachagua, Noelia Yamila Gutiérrez y María Luján Gutiérrez	
Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. Estudios de casos	111
Silvana Aixa Hnilitze y Josefina Andrea Godoy Argibay	
Alfabetizaciones permanentes	125
Dina Lavanchy	

Editorial

Este número de *Cuadernos Universitarios* testimonia que en los últimos años venimos asistiendo a profundas transformaciones contextuales que necesariamente afectan a la dinámica de las instituciones de Educación Superior, renovando los espacios de construcción y apropiación del conocimiento.

Galán Peñalva propone el análisis de las prácticas de enseñanza en las carreras de profesorado en la Argentina teniendo en cuenta la perspectiva del cronotopo escolar en el aula, ello como una herramienta analítica que nos permite entender cómo se construyen estas prácticas. El supuesto es que dichas prácticas se configuran en las aulas, con la interacción entre los sujetos pedagógicos con el conocimiento y en el marco de prácticas sociales, culturales e históricas.

La difusión de las innovaciones en la sociedad actual se produce a un ritmo vertiginoso. Esta revolución de los medios tecnológicos ha originado un nuevo orden económico y social, donde se han modificado los procesos de producción por medio de la incorporación de lógicas digitales. Álvarez y Galliano abordan la temática de la integración de la tecnología digital en todas las áreas de la universidad, su impacto en la cultura organizacional, el modelo educativo y los procesos internos, donde el análisis de datos supone la posibilidad de orientar la toma de decisiones con base en información que impacte directamente sobre la eficiencia y la eficacia de los procesos institucionales.

La cuestión de la calidad, con sus múltiples aristas, sigue siendo un tópico de la agenda actual de la educación superior. Las lógicas empresariales llevadas al campo universitario son observadas en el trabajo de Raza Carrillo y Carrillo Lanás, quienes critican la medición de la satisfacción estudiantil como un parámetro de calidad en la educación superior y, para ello, realizan un recorrido sobre el estado del arte en las principales críticas a este enfoque. Se analizan varios estudios en los que se verifica que una mayor satisfacción no conlleva necesariamente un mejor nivel de resultados en el aprendizaje. Se alerta respecto al riesgo de concebir al estudiante como simple consumidor, sin considerar la complejidad intelectual inherente al proceso educativo.

El campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es abordado por Marzioni, quien indaga sobre las materias de práctica para la intervención que corresponden a los planes de estudio de los profesorados disciplinares y para la educación secundaria de la Universidad Nacional de Quilmes, y profundiza en la materia Educación de Jóvenes y

Adultos. Se reflexiona sobre lo que los estudiantes identifican como aprendizajes y saberes construidos durante la formación docente vinculada al campo de la EDJA.

Romero reflexiona sobre el campo de la práctica profesional y la formación docente, articulando la trama que se construye en esta relación entre formación y práctica, las subjetividades y el rol de las instituciones (sociales-educativas) por las que transitamos en la resignificación, la construcción de condiciones de acompañamiento y la reflexión sobre lo que acontece en los procesos de las prácticas de los técnicos superiores en formación.

La educación como derecho es abordada desde diferentes perspectivas, en tres trabajos que recorren experiencias vitales en el ámbito escolar: Viché González ahonda en el protagonismo de la infancia en las dinámicas educativas, apelando a una pedagogía de la dignidad en la que se pone el acento en el absoluto respeto a la infancia, a su dignidad y a su autonomía. No obstante, si bien la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado, no siempre existe garantía de la permanencia en el sistema, la participación, los aprendizajes y el reconocimiento. Por su parte, Chachagua, Gutiérrez y Gutiérrez analizan una historia de vida en la que la trayectoria educativa da cuenta de la discriminación en el ámbito escolar. Esta discriminación está ligada a la estigmatización social de la pobreza, y vinculada a los lugares de pertenencia. A todas luces, la discriminación tiene múltiples facetas. En este sentido, Hnilitz y Godoy Argibay exploran las barreras y los desafíos experimentados en los procesos de escolarización de alumnos de escuela primaria diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA). El suyo es un estudio cualitativo que aborda dos casos; los ejes principales que exploran son la forma que adquiere la discriminación y los argumentos institucionales utilizados en la segregación.

Finalmente, Lavanchy analiza desde diferentes visiones el fenómeno de la alfabetización y su relación con la educación permanente: las miradas de la sociología, los procesos de aprendizaje, y las teorías psicológicas del aprendizaje aportan a su interpretación, así como las distintas concepciones en la política educativa que se evidencian en los programas de alfabetización; asimismo, también son relevantes la perspectiva pedagógica y la didáctica. Con el auge de las nuevas tecnologías y los avances en los recursos brindados por Internet y por los teléfonos celulares, la comunicación interpersonal y la enseñanza de la alfabetización ha experimentado variaciones. El recorrido por estos campos de conocimiento permite visualizar con amplitud el proceso alfabetizador.

A partir de los diversos artículos que componen este número pretendemos que *Cuadernos Universitarios* sea un insumo para abrir la mirada a otras realidades, a nuevas perspectivas que impulsen una mejora en la enseñanza y en la formación continua, ello en consonancia con las demandas de la realidad social en permanente cambio y complejización.

DESAFÍOS



Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: una construcción en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia

School chronotope and characterization of teaching practices in teacher educators: a construction in pre-pandemic, pandemic, and post-pandemic times

Fabián Guillermo Galán Peñalva¹

Educación/ ensayo científico

Citar: Galán Peñalva, F. G. (2022). Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: una construcción en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 9-28.

Recibido: diciembre/2022

Aceptado: febrero/2023

Resumen

Se propone el análisis de las prácticas de enseñanza en las carreras de profesorado en la Argentina teniendo en cuenta la perspectiva del cronotopo escolar en el aula como una herramienta analítica que nos permite entender cómo se construyen dichas prácticas. El supuesto es que las prácticas de enseñanza se configuran en las aulas, con la interacción entre los sujetos pedagógicos con el conocimiento y en el marco de prácticas sociales, culturales e históricas. El objetivo es desarrollar una reflexión entre la evolución y el tratamiento de la enseñanza desde una perspectiva histórica, institucional y didáctica en contextos espacio-temporales situados en tres tiempos: antes, durante y después del COVID-19. Se despliega aquí una crítica analítica del cronotopo escolar en las aulas de la formación de profesores: i) la centralidad en la formación docente, ii) las prácticas de enseñanza con relación al tiempo-espacio y sujetos pedagógicos, y iii) los modelos de formación docente en tiempos de prepandemia-pandemia-pospandemia.

El posicionamiento metodológico desde donde se desarrolla el estudio es la lógica cualitativa. Retomar los relatos de los estudiantes lleva a posicionarse desde la etnografía como una opción metodológica que permite captar las subjetividades de los estudiantes involucrados en las prácticas de enseñanza. El instrumento de recolección de información son las entrevistas en grupo realizadas a estudiantes de 2.º año de carreras de profesorado del campo de las ciencias sociales y humanas.

Palabras claves: formación docente – prácticas enseñanza – cronotopos escolar – prepandemia – pandemia – pospandemia

¹ Universidad Nacional de Jujuy.

Abstract

The analysis of teaching practices in teaching careers in Argentina is proposed taking into account the perspective of the school chronotope in the classroom as an analytical tool that allows us to understand how they are built. The assumption is that teaching practices are configured in the classroom, with the interaction between pedagogical subjects with knowledge and within the framework of social, cultural, and historical practices. The objective is to develop a reflection between the evolution and the treatment of teaching from a historical, institutional, and didactic perspective in spatio-temporal contexts located in three times: before, during and after COVID-19. An analytical critique of the school chronotope in teacher training classrooms is deployed here: i) centrality of

teacher training, ii) teaching practices in relation to time-space and pedagogical subjects and iii) teacher training models in times of pre-pandemic, pandemic, post-pandemic.

The methodological position from which the study is developed is the qualitative logic. Retaking the stories of the students leads to positioning from ethnography as a methodological option that allows capturing the subjectivities of the students involved in teaching practices. The information collection instrument is group interviews carried out with 2nd year students of teaching careers in the field of social and human sciences.

Keywords: teacher training - teaching practices - school chronotope - pre-pandemic - pandemic - post-pandemic

Desafíos de las prácticas de enseñanza en la formación de profesores en la era digital

Álvarez (2008) toma como referencia el conocido informe McKinsey y señala que la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores. Es una afirmación que sostiene que la clave en la mejora de la educación de un sistema educativo se sostiene en el papel que juegan los profesores en el proceso de escolarización. Países como Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur y Canadá tienen una política centrada precisamente en la formación de profesores; porque, al criterio de estos países, es necesario que los mejores alumnos estudien las carreras de profesorado y que los mejores docentes sean sus formadores. Darling-Hammond ya en el 2000 señalaba, desde la investigación educa-

tiva, que la formación de los profesores es un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos.

De acuerdo con estos planteamientos, resulta relevante analizar las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes formadores en las carreras de profesorado, por el rol transformador (o no) que ejercen estos profesionales, en las aulas, en los futuros profesores. Estos educadores no solo transfieren conocimientos en los salones de clase, sino que forman a los futuros profesores al transmitir un modelo de ser docente.

A partir de un tiempo de pandemia, de aislamiento social por el virus del COVID-19, el mundo en su conjunto vivió desde inicios del 2020 una pandemia, un aislamiento social obligatorio². Esta situación hizo que el gobierno nacional y el provincial tomaran una decisión: sostener en funcionamiento la en-

² El Decreto 1033/2020, que se dicta en la Argentina, dispone el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) con el objeto de proteger la salud pública, en el marco de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

señanza y el aprendizaje de todo el sistema educativo por medio del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En las escuelas irrumpió en forma masiva la virtualidad, una aparición repentina, sorpresiva y necesaria en las aulas de todos los niveles educativos. En este marco de abandono fortuito de la presencialidad y de ingreso de la virtualidad, Maggio (2020) sostiene que el modelo de formación que debiera prevalecer en las aulas tendría que considerar dos aspectos; por un lado, que existe una demanda social hacia los docentes de desplazar sus prácticas de enseñanza hacia dos ejes: el uso de las nuevas tecnologías y una acción y construcción del conocimiento a partir de la reflexión de su propio rol. Por otro lado, que analizar las prácticas de enseñanza de los profesores implica conocer qué ocurría antes de la pandemia, analizar los cambios que se produjeron durante ella y, por último, identificar las características de una buena enseñanza en la pospandemia.

La complejidad de la vida en las aulas después de la pandemia, en una era donde la sociedad y las escuelas se encuentran atravesadas por lo digital, precisan de sujetos docentes cognitiva y emocionalmente preparados para desempeñar su rol desde la reflexión y la autonomía. En este sentido, autores como Morin (2011), Bauman (2013) Bauman y Leoncini (2018) sostenían desde hace más de una década que en esta sociedad del siglo XXI vivimos una realidad líquida, donde el cambio es permanente, las situaciones son complejas, la incertidumbre es lo habitual a enfrentar y las desigualdades son cada día más marcadas.

En esta nueva realidad, los profesores se ven obligados a reconstruir los significados sobre qué es enseñar y cómo enseñar y elaborar nuevos sentidos en los escenarios educa-

tivos, porque la vida en las aulas se torna cada vez más compleja, incierta y confusa. Por ello, según Pérez Gómez (2019), esta era digital contemporánea requiere de docentes con un pensamiento pedagógico experto, una comunicación compleja, que tomen decisiones en situaciones de incertidumbre y planteen soluciones a problemáticas que se encuentran en escenarios variados. El autor plantea la necesidad de contar con profesores con un pensamiento independiente y creativo, que dejen atrás una enseñanza sostenida desde las rutinas didácticas y reproductora de conocimientos.

Evidentemente, la simple enunciación de realizar cambios en las prácticas de enseñanza en la formación docente en la era digital no es suficiente para que se introduzcan las nuevas tecnologías, al menos no en el contexto de la Argentina, de la provincia de Jujuy, un territorio del norte del país en situación de frontera con Chile y Bolivia. Si bien existen planteamientos teóricos de orden pedagógico y didáctico que orientan cómo desarrollar las clases en virtualidad, es necesario preguntarse: ¿Qué sucede en las prácticas con el uso de las TIC en las aulas de la formación docente? Para Wayar y Saltor (2021) y sus colaboradores, la introducción y el uso de las TIC forma parte del discurso político de la última década; sin embargo, un estudio realizado en los institutos de educación superior (IES) de Jujuy muestra que el equipamiento tecnológico en las carreras de profesorado es escaso y resulta insuficiente porque no se entregaron *netbooks* a todos los estudiantes y profesores. La conectividad en las instituciones se lleva la peor parte, porque si bien es la llave principal para el uso de los dispositivos tecnológicos, esta no existe o bien no se puede emplear en las aulas de los profesorados.

Bajo estas asunciones y realidades, pasado el aislamiento por la pandemia del COVID-19 y de regreso a la presencialidad de las aulas, los profesores de la formación docente continúan pensando: “¿Es necesario seguir desestructurando la gramática escolar homogeneizante construida y consolidada antes de la pandemia?, lo aprendido en tiempos de virtualidad, como el uso de las TIC, ¿será parte de la nueva presencialidad?; ¿la forma de construir vínculos entre docentes y estudiantes será un eje fundamental en la enseñanza?”. Aproximarse a este conocimiento implica tener en cuenta aspectos como las concepciones sobre la tarea de enseñar, sobre el sujeto a formar, el trabajo con el conocimiento a enseñar y la mediación didáctica a utilizar, entre otros.

La etnografía educativa, un enfoque para descotidianizar lo educativo

La indagación se inserta en una perspectiva cualitativa, que constituye una tradición particular en las ciencias sociales, ya que permite estudiar a los sujetos en su propio terreno. Según Latorre et al. (1996), el enfoque de la metodología sería constructivista-cualitativa, porque se propone descubrir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, se procura el estudio de los significados e intenciones de los sujetos, en este caso, estudiantes, sobre las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los propios actores educativos.

Por lo tanto, el enfoque metodológico para analizar las prácticas de los docentes, de acuerdo con la propuesta de Guber (2001), sería sostenerse desde la etnografía; porque compromete, sumerge e involucra a los investigadores en las experiencias educativas. La autora sostiene que este enfoque subjetivista permite posicionarse desde una noción

y práctica de construcción de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, en este caso los docentes y estudiantes.

Para Lins Ribeiro (1989), este enfoque antropológico nos permitirá descotidianizar nuestras prácticas docentes, extrañarnos de lo naturalizado y tomar una conciencia práctica desde una relación individuo/sociedad donde las partes nos constituimos mutuamente. Descotidianizar las prácticas de enseñanza en el marco de rutinas escolares institucionalizadas en tiempos de pandemia necesitaría, según Guber (2001), del planteamiento de tres niveles de comprensión: el nivel primario, donde buscaremos informar qué ocurre a partir del aislamiento y la no presencialidad en las aulas; la explicación o comprensión secundaria, que alude a dar cuenta de qué produce la virtualidad en las aulas; y la descripción o comprensión terciaria, donde nos ocupamos de cómo impacta la pandemia, el aislamiento en los docentes y estudiantes.

La etapa de recolección de la información se realizó en un instituto de educación superior de la provincia de Jujuy, en tres carreras de profesorado para el nivel secundario del campo de las ciencias humanas y sociales, en el segundo cuatrimestre del 2021. Se utilizó la entrevista en grupos destinada a 50 estudiantes que cursan el 2.º año de los profesorados de filosofía, geografía y sociología. La entrevista semiestructurada utilizada se construyó a partir de los siguientes ejes: dominio de los contenidos de la materia, metodología de trabajo, evaluación, interacción con los alumnos, utilización de recursos didáctico-tecnológicos. A las experiencias vividas por los estudiantes las dividimos en tres tiempos: antes, durante y después de la pandemia por el COVID-19, lo que se traduce en tres modalidades de clases: presencialidad, virtualidad y regreso a la presencialidad.

Los antecedentes, la formación docente desde 1993 a la actualidad

La Argentina vivió dos transformaciones educativas, la primera realizada en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24195); la segunda, en el 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206). En ambas leyes no solo se reforma la estructura del sistema educativo, sino que se acompaña este proceso de cambio con los mecanismos para la actualización y la capacitación de los profesores de todos los niveles. En este sentido, Serra (2004) sostiene que para avanzar en las reformas educativas y superar los problemas del sistema es necesaria la implementación de una política fuerte en cuanto a la profesionalización de los docentes.

El autor señala que, en la Argentina, durante la década de los 90 el Ministerio de Educación de la Nación definió una política de formación y capacitación a nivel nacional a través de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). Una segunda instancia se desarrolló durante la década del 2000 y llega hasta la actualidad, donde se reforman los institutos terciarios de formación de profesores de todo el país, estos pasan a denominarse institutos de formación docente continua (IFDC), institucionalizándose así las funciones de formación inicial, capacitación e investigación. Por último, se crea a nivel nacional el Instituto Nacional de Formación Docente —INFoD— (Ley 26206), el cual surge con el mandato de dinamizar, desarrollar y jerarquizar la formación docente en la Argentina y, a su vez, de unificar la política curricular de las carreras de profesorado y de transformar la organización y gestión en los institutos de educación superior (IES).

Para conocer la dinámica pedagógica en los institutos formadores de profesores nos remitimos al estudio realizado por Aguerrondo y

Vezub (2011), quienes sostienen que estas instituciones aún funcionan con un fuerte componente endogámico, con escasos vínculos hacia el exterior y un escaso contacto con la producción científico-académica. Según las autoras, históricamente en los profesorado prevalece la tendencia a la secundarización, que se expresa en su funcionamiento general, en los regímenes de cursada, en el vínculo entre profesor y alumno y en el bajo nivel de exigencia de los estudios. En este sentido, Tenti Fanfani (2007) plantea que nos encontramos con una formación docente en una galopante secundarización de los contenidos que se imparten, en las relaciones que se establecen entre docentes-estudiantes, y en las prácticas de enseñanza.

Con relación a la tarea docente, Monetti (2015) sostiene que incluso en las cátedras de las universidades la tarea de los formadores es bastante solitaria o todavía se siente el peso de la enseñanza tradicional. La investigación realizada por la autora da cuenta de que aún en la universidad prevalece una enseñanza basada en la transmisión lineal y textual, lo que provoca una relación de imposición y de aceptación, hasta llegar al rechazo.

Si analizamos la situación de Jujuy, según Argüello (2015) se evidencia la inexistencia de modelos institucionales acordes con el nivel superior, con escasa autonomía en cuanto a lo curricular, la organización y la planificación de las actividades de desarrollo profesional de los formadores. En cuanto a las prácticas de enseñanza, son escasas las experiencias, por no decir nulas, donde los IES analizan las prácticas áulicas de los docentes formadores para la producción de saberes pedagógicos innovadores y propios del nivel.

Mejorar la formación docente inicial en los hoy institutos de educación superior necesita que estas instituciones formadoras, sobre todo sus docentes, según Monetti (2015), asuman

un liderazgo pedagógico, entendido este como la capacidad para involucrar y comprometer activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Habría que adecuar las prácticas de enseñanza al nivel superior, de tal forma que el cómo se enseña y el qué se enseña se lograrían, según Bolívar (2005), si se apuesta por un modelo de formación sostenido desde las innovaciones pedagógicas, la investigación y la reflexión de la práctica.

En síntesis, analizar la formación de profesores implica distinguir dos ámbitos que intervinen en este proceso: uno, el relacionado con lo ideológico; dos, el específico de la enseñanza. De Souza Santos y Meneses (2014) sostienen que la configuración de un modelo de formación que guía la acción de enseñar de los docentes formadores se sostiene desde una dimensión ideológica y epistemológica. Para los autores, toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y, al hacerlo, también se ponen en juego principios y valores que dan lugar a la construcción de modelos de formación docente que son el marco de las prácticas de enseñanza.

Los modelos de formación docente: prácticas aún presentes en nuestras aulas

Autores como Imbernón (1998), Hargreaves y Shirley (2012), Marcelo y Vaillant (2009) y Contreras (1997) señalan la existencia de cuatro modelos de formación docente: el tradicional o clásico, el racional-técnico (tecnológico), el constructivista, y el crítico-social. En este último caso se suman los aportes de Schön (1998) y Perrenoud (2007). Los autores identifican los modelos de formación docente como construcciones teóricas conceptuales que caracterizan las prácticas de enseñanza, en este caso, orientadas a la formación inicial de profesores.

En el primero, el *modelo tradicional o clásico*, predomina el carácter transmisivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en la transferencia de los contenidos y en el accionar pasivo de los alumnos por apropiarse de estos. Es una orientación fundamentada en el pensamiento escolástico, que concibe al conocimiento como único y definitivo. Su perspectiva excluye todo referente alternativo o diverso en cualquier proceso y, al ser la homogeneidad la forma de mirar a los sujetos en las aulas, se soslaya la diversidad de los contextos socio-culturales y las identidades intrínsecas de los grupos sociales. En consecuencia, los conceptos disciplinares incorporados por los futuros docentes serán enciclopédicos, fragmentados y sin vínculo con la realidad social.

El segundo modelo, denominado *racional-técnico*, enfatiza en la cultura técnica y científica en detrimento de lo humanístico y artístico. Según Pérez Gómez (1992), este modelo se corresponde con una imagen de la enseñanza como actividad rigurosa, como ciencia aplicada que debe garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje. Los profesores asumen el rol de técnicos porque dominan el método y reproducen el conocimiento, supuestamente científico, producido por otros. Schön (1983) caracteriza al modelo como una racionalidad técnica, donde la teoría (conocimiento científico sobre la educación) dirige y prescribe la práctica (técnicas instrumentales eficaces), de tal manera que la formación de profesores se concibe como un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas.

El tercer modelo de formación docente, *constructivista*, según Carretero (1993), se sostiene en la idea de un sujeto constituido por aspectos cognitivos y sociales. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Coll (1990) expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: 1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; 2. La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración; 3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Por último, el cuarto modelo —*crítico-social*— responde a una interrelación entre el sujeto con el contexto; por lo tanto, la educación es producto de las transformaciones sociales, económicas y políticas de una determinada sociedad. En este modelo se inscribe la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social que propone Schön (1983), donde se concibe la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. En la misma línea de pensamiento, Carr y Kemmis (1983) afirman que la formación de profesores responde a intereses ideológicos, que se genera dentro de estructuras de poder que lo limitan y condicionan. Los aportes de Freire (2008) con la pedagogía de la autonomía, y de Habermas (1987) con la teoría de la acción comunicativa son elementos fundantes para el modelo de formación docente crítico-social.

Cronotopías escolares para el análisis de las prácticas de enseñanza

En marzo del 2020, con el inicio de la crisis social y educativa por la pandemia del COVID-19 y la medida del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), la escolarización en Jujuy se vio alterada debido a los cierres

obligatorios de las aulas de las carreras de profesorado. La directiva desde el Ministerio de Educación, sostenida por el Ministerio de Salud, era mantener una enseñanza y aprendizaje desde la no presencialidad, desde las aulas virtuales. Los directivos y docentes generalmente apelaron a la utilización de herramientas como Google Meet o Google Classroom, o el uso de WhatsApp desde los teléfonos celulares, porque las instituciones no contaban con plataformas digitales propias. En junio del 2021, al disminuir la gravedad de la situación de la pandemia, desde los ministerios se decidió regresar a la presencialidad; por lo tanto, docentes y directores volvieron a las aulas físicas y tuvieron que pensar cómo rediseñar instituciones formadoras de profesores en pospandemia, sin caer en la trampa de restaurar el modelo de escuela moderna que heredamos del siglo XIX.

En este sentido, pedagogos, maestros y maestras de la educación, como Freire (1970), Sarramona (2000), Tedesco (2005), Puigrós (2019), Pérez Gómez (2019), Anijovich y Cappelletti (2020), Tenti Fanfani (2021) y Steinberg (2022) señalan que, en el campo de la educación y en la segunda mitad del siglo XX, han surgido discursos y teorías pedagógicas innovadoras, potentes, significativas, fundamentadas y humanistas que proponen transformar la educación y la sociedad. Sin embargo, aún hoy persiste en las aulas, en el hacer docente y en las prácticas institucionales, una forma de educar y escolarizar muy arraigada, la cual se construyó en el siglo XIX, se extendió durante el siglo XX y hemos heredado en este siglo XXI. Para los autores el logro fue extender y universalizar la escolarización de los niveles inicial, primario y secundario. En cuanto a la formación de profesores, se emitieron normativas que tienen el objetivo de reorganizar los IES y cambiar la dinámica de la enseñanza en las aulas. Sin embargo, la cultura pedagógica

que aún sostienen las instituciones es simple, unidireccional y muy arraigada en la búsqueda de la homogeneización. Esto da cuenta de sistemas educativos resistentes al cambio en su organización, y de que cuesta mucho reconstruir y transformar las instituciones, la configuración y dinámica de las aulas y las prácticas de enseñanza de los docentes.

En la búsqueda de la noción de cronotopo escolar

Identificar las diferentes situaciones organizativas que se generaron en los institutos de formación docente antes, durante y después de la pandemia y cómo impactaron en las prácticas puede tener sentido siempre y cuando la mirada sea desde una perspectiva descriptiva/compreensiva/reflexiva, y no desde un posicionamiento que busca normativizar u homogeneizar nuevamente lo escolar. No se trata tanto de decir cómo deben ser y hacer las escuelas, sino de conocer y revalorizar las diferentes propuestas construidas entre los miembros de las comunidades escolares.

Desde esta perspectiva, la construcción de estadios de cronotopía escolar hace referencia al conjunto de percepciones, manifestaciones, circunstancias y producciones que ocurren y se manifiestan en una determinada realidad, en un tiempo y espacio, en este caso, a partir de una realidad social y escolar atravesada por la situación de pandemia. El concepto de cronotopo es una categoría teórica pensada por Mijaíl Bajtín (1936), pensador ruso, dentro de la teoría del lenguaje, desde donde sostiene que existe, por un lado, una relación entre el discurso en la vida y el discurso en la poesía; por otro lado, propone pensar un sujeto situado que no puede apartarse de su responsabilidad valorativa del aquí y del ahora.

Arán (2009) sostiene que el cronotopo es una construcción holística que no fue muy difundida, quizás por su extrema complejidad conceptual o por ser portadora de instancias dialógicas, que moviliza una totalidad significativa que posibilita la articulación de las coordenadas de tiempo y espacio. Este autor retoma el concepto de cronotopo como una categoría conceptual y analítica que condensa una trama teórica en cuyo centro está el sujeto histórico, su palabra y sus valores culturales, siempre cambiantes, siempre en conflicto, en una constante actitud dialógica.

Si vamos al campo de la educación, encontramos un estudio sobre el espacio-tiempo en la educación chilena, realizado por Elórtegui et al. (2020). Estos autores toman la perspectiva de cronotopo del cuerpo en el aula como una herramienta analítica que nos permite entender cómo se construye y ordena —y eventualmente se segrega— la forma más básica y orgánica de estar en sociedad. Aquí los autores plantean que las cronotopías constituyen enunciados espacio-temporales que incluyen a las figuraciones sobre las crisis sociales, culturales y económicas. Si recurrimos al origen del término, encontramos que se crea a partir de las antiguas palabras griegas *kronos* y *topos*, que significan tiempo y espacio/lugar.

Maggio (2018) sostiene que, desde el campo de la didáctica, es necesario pensar en otros tiempos para la enseñanza, de tal forma que se generen otros modos de pensar y formular las planificaciones, dejando atrás una lógica acumulativa. Esta mirada implica apostar por una perspectiva en profundidad, tanto en el desarrollo de los contenidos como los plazos que necesitan los estudiantes para comprenderlos. La autora señala que los espacios escolares deberían tener modificaciones en cuanto a su arquitectura y que se

deberían buscar otros espacios sociales para la enseñanza: el aprendizaje requiere salir del espacio escolar; porque es afuera, con otras instituciones y sujetos, donde lo que se enseña y aprende cobra sentido.

El concepto de cronotopía que ideó Bajtín permite analizar cómo se entrecruzan los elementos del espacio escolar (instituciones y aulas de la formación docente) con los tiempos que se configuran a partir de la existencia o no de una pandemia por el COVID-19 (situación generada por la presencia o no de un virus). La pandemia generó el aislamiento social obligatorio, que en lo escolar significó pasar de una enseñanza de modalidad presencial a una enseñanza de modalidad virtual. Esto significa que el espacio institucional escolar y el tiempo marcado por la presencia o no del virus son construcciones sociales interdependientes, que inciden en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza de los docentes.

Las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes como construcciones sociohistóricas, inmersas en el cronotopo del aula, son las que finalmente se convierten en el hecho social que nos permite evidenciar y comprender las características que adopta la enseñanza, en este caso en la formación de profesores. Los IES, instituciones formadoras, como si fueran una novela, se constituyen en una dimensión nodal y formal del espacio-tiempo del aula, cronotopía de las prácticas de enseñanza, vivida por los sujetos, docentes y estudiantes, la que nos facilita confrontarla con los espacios-temporales contruidos históricamente en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia.

Es decir que tanto el aula física como la virtual se construyen o reconfiguran en los tiempos sociohistóricos de prepandemia, pandemia o pospandemia que vivimos como sociedad. Quizás en estos escenarios, espacios es-

colares, atravesados por las formas del tiempo, es donde la obra de Bajtín y este constructo bio-psico-social de cronotopo pueden tener más impacto. La mirada histórica al cronotopo del aula puede constituirse en una herramienta que revele las formas respecto a cómo los docentes formadores construyen las prácticas de enseñanza e inciden en la formación de los futuros profesores.

La forma cronotópica en que las aulas de la formación docente se configuran puede dar respuestas, aproximadas, a las siguientes preguntas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo enseñamos? ¿cómo evaluamos? ¿qué recursos utilizamos? y ¿cómo atendemos las diferencias de los sujetos?, en el marco de tres tiempos: prepandemia, pandemia, pospandemia.

Entender cómo el cronotopo histórico del espacio-aula se ha interrelacionado con los tiempos de presencialidad o virtualidad, por la presencia o no del virus, nos permite caracterizar cómo se configuran las prácticas de enseñanza en las aulas. Desde esta comprensión se percibe con mayor claridad cómo se configuran y evolucionan, en tres períodos históricos, las prácticas de enseñanza, esto debido a que es posible caracterizar las prácticas en el cronotopo del aula. Desde una perspectiva analítica y reflexiva se podría considerar que en los espacios institucionales y en los tiempos o no de pandemia se configuran diferentes estadios de cronotopía escolar, de acuerdo con la síntesis recogida en la Figura 1. De la información recogida y analizada sobre los relatos de los estudiantes que se encuentran cursando el 2.º año de las carreras de profesorado en aulas de Jujuy (Argentina) a fines del 2021, se lograron caracterizar los diferentes cronotopos de las prácticas de enseñanza configuradas en las aulas en relación con cómo el tiempo, el espacio y los sujetos pedagógicos interaccionan.

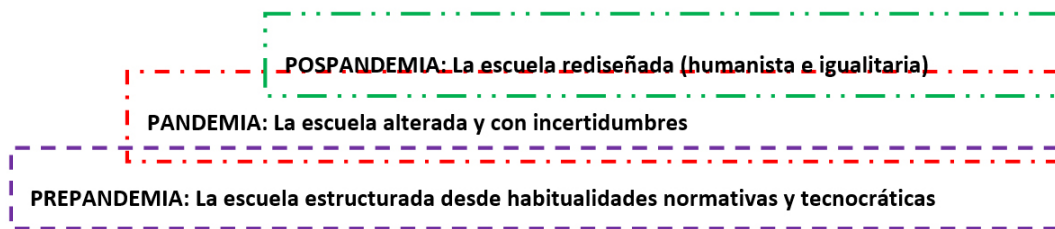


Figura 1. Estadios de cronotopía escolar en el marco de la situación de pandemia por el COVID-19.

En un primer momento, antes de la pandemia por el virus del COVID-19, marzo del 2020, encontramos el cronotopo de la prepandemia, donde la escuela se encuentra estructurada desde habitualidades normativas tecnocráticas. Hablar de las aulas y de las clases presenciales en este momento es hablar de la preocupación de los docentes por homogeneizar a los estudiantes y por controlar el espacio y tiempo escolares. Las instituciones educativas como tales reposan únicamente en estas dos dimensiones, anulando al sujeto pedagógico en función del tiempo y del espacio reglados.

En un segundo momento encontramos el tiempo de pandemia, de aislamiento social y de ingreso masivo de las TIC en las instituciones, con la configuración de un dictado de clases en la modalidad virtual sincrónica o asincrónica. Los espacios educativos al ser virtuales dejan de ser espacios cerrados e ingresan al ámbito de lo familiar. Aquí la no presencia de las TIC en las instituciones o en las familias por un lado denota ser parte de un sector marginal o ser parte de una sociedad subdesarrollada; por otro lado, marcó las desigualdades sociales entre estudiantes, familias y también docentes, en función de su origen social, su nivel económico y su lugar de procedencia (ruralidad-urbanidad).

El tercer momento está marcado por el regreso a la presencialidad en las aulas. Si bien hoy la tecnología inunda (por lo menos, desde

el discurso) estos espacios educativos con deseos de innovación, las aulas continúan congeladas bajo un orden que fragmenta los tiempos y espacios, olvidando lo aprendido en virtualidad total, como el uso de las TIC o el mirar y atender más la dimensión humana y psicoafectiva de los estudiantes. Sin lugar a duda, innovar en la organización del espacio y del tiempo pudo generar cambios en la enseñanza y el aprendizaje basados en el uso pedagógico de la tecnología en las aulas; aun así, al parecer los docentes volvimos a aferrarnos a la tiza, al pizarrón, y a las fotocopias de textos.

Retomar el concepto de aula nos lleva a pensar en Contreras y Pérez de Lara (2010), quienes sostienen que la educación tiene que ver con la vida misma y que esta toma de conciencia puede llevar a los educadores a pensar en otras formas de enseñar y de aprender. Por ello, lo que ocurre en un aula o en los espacios educativos no solo está centrado en lo que se enseña o en lo que se aprende, sino que es más relevante lo que se vive en esos espacios.

Desde la perspectiva que plantean Maggio (2018) y Contreras y Pérez de Lara (2010), la enseñanza necesita que cada sujeto —estudiantes y docentes— viva esos momentos desde sus historias, experiencias y circunstancias y no como planificaciones didácticas que se aplican técnicamente. Revalorizar y explorar las experiencias sociales vividas

posibilita ampliar la percepción sobre la enseñanza y las relaciones entre la escuela y la sociedad. La enseñanza en las aulas, o la sociedad como la gran aula, es el espacio donde docentes y estudiantes sienten y viven las cosas cotidianas, la vida misma y la relación con los otros sujetos y con el contexto, mientras enseñan y aprenden contenidos escolares.

Pensar las prácticas de enseñanza desde las cronotopías implica situarse en tiempos y espacios concretos, donde los sujetos pedagógicos sienten y viven experiencias, mientras enseñan y aprenden sobre el mundo. Es necesario rescatar las vivencias experimentadas socialmente durante la prepandemia, la pandemia y la pospandemia, de tal forma que puedan recuperarse, pensarse, conversarse, plasmarse por escrito y analizarse. Estamos en presencia de prácticas de enseñanza que vuelven sobre las experiencias, sobre lo que viven, saben y piensan docentes y estudiantes. Es aquí donde nacen múltiples relaciones intersubjetivas que favorecen la enseñanza y el aprendizaje, sostenidas por datos, conocimientos, sensaciones, imágenes y emociones.

Desde esta mirada el aula, la clase, se constituyen en espacios y ámbitos que no son de fácil comprensión porque, por un lado, no son fenómenos neutros, sino que, por el contrario, se construyen social e históricamente. Por otro lado, es allí donde emergen miradas del tiempo en una forma cronotópica y el análisis de estas percepciones sobre el aula se enriquece al ponerla en su contexto histórico, lo que permite el desarrollo de una mirada compleja del fenómeno.

El tiempo y el espacio de las escuelas en el mundo han sido ambos permeables a los nuevos tiempos marcados por el virus del COVID-19 y la pandemia. El núcleo particular del aula ha evolucionado de diversas formas: desde una presencialidad absoluta, antes de la

pandemia, ha pasado luego a una virtualidad forzosa por el aislamiento y, más tarde, regresado a una presencialidad controlada para aminsonar la presencia del virus. Así se llega al momento actual, a lo que hoy se reconoce como la escuela de la pospandemia.

La propuesta tiene el objetivo de brindar un marco teórico para el análisis del cronotopo cultural escolar que se construye y deconstruye no solo en los sistemas educativos, sino además teniendo en cuenta cómo el contexto social, cultural y político incide en el contenido y las condiciones del proceso que desarrollan las instituciones educativas. Según Toledo y Díaz (2018), desde una mirada normativista y tecnocrática se podría decir que la lógica imperante en la política educativa define el marco de trabajo, la administración escolar transmite a las instituciones las decisiones y las escuelas aplican las decisiones externas.

Desde un posicionamiento crítico, complejo, la mayor preocupación es analizar y revalorizar las decisiones de los docentes desde lo institucional, desde sus vivencias y experiencias. El aula y la institución se configuran en espacios para el consenso, el diálogo, la disidencia, la construcción y la revalorización de lo humano, de las personas, para el rediseño de un proyecto pedagógico situado.

Regresando a los modelos de formación docente desarrollados precedentemente —el tradicional o clásico, el tecnológico, el constructivista y el modelo crítico-social—, según Marcelo y Vaillant (2009), en la formación permanente de los profesores se ha dado un énfasis excesivo en el modelo tradicional y técnico, con una escasa atención a la dimensión epistemológica y política de la tarea docente en las aulas.

A partir de los datos recogidos y analizados, y de las propuestas teóricas tomadas de autores como Imbernón (1998), Hargreaves y Shirley (2012), Marcelo y Vaillant (2009), Pe-

rrenoud (2004) y Contreras (1997), sumando los aportes de Schön (1998) y Perrenoud (2007), se llega a caracterizar, en tiempos de prepandemia-pandemia-pospandemia, dos modelos de formación docente en el contexto de los IES. Estos modelos son denominados de racionalidad técnica/reproducción —el cual

prevalece con mayor fuerza— y de racionalidad reflexiva/crítica, que aparece en algunos elementos aislados en las clases, y al cual se adhiere como propuesta a desarrollar en las aulas de la pospandemia.

Estos modelos tendrían directa relación con los estadios de cronotopía escolar configu-

Categoría de análisis	Modelo de formación docente / Prácticas de Enseñanza / Tiempos de ...		
	Prepandemia Modelo: racionalidad técnica/reproducción	Pandemia Los cambios producidos	Pospandemia Modelo: racionalidad reflexiva/crítica
Rol del docente formador	<ul style="list-style-type: none"> • Unidireccionalidad de los procesos de enseñanza. • Fuerte tendencia a lo uniforme. • La realidad como escenario único e inmutable. • Transmisión verbal y por escrito de los contenidos, tanto disciplinares y pedagógicos. • Conocimiento como producto acabado. • Énfasis en enseñar lo teórico. • Poco interés por enseñar. • Docentes no interactúan con los alumnos en forma personal. • Escaso dominio de los contenidos de la materia. • Escasa actualización de temas sobre la materia. • Actividad docente en soledad, aislado del grupo carrera. • Relación formal con los alumnos, sin vinculación afectiva. • Preocupado por el orden en la clase. • Evalúa la materia con pruebas escritas, pero no realiza devoluciones. Vale solo esa nota. • Su palabra es la única que tiene valor en la clase. <p>• Docente: es un agente burocrático, su misión es transmitir contenidos en soledad, siempre tiene la razón y no se equivoca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones desprovistas de plataformas tecnológicas. • Uso de estrategias didácticas diversas, donde se priorizaba el trabajo en grupo y el uso de las TIC. • Docente preocupado por mantener el vínculo con los estudiantes y enseñar. • Los docentes se replantean el sentido de la formación de profesores en el siglo XXI. • Conocer al estudiante como persona, a sus familias, su contexto. • Se priorizaron y actualizaron los contenidos a enseñar y el material bibliográfico. • Se evalúa el proceso, donde los trabajos prácticos individuales o grupales tienen otro sentido. <p>• Docente: un sujeto que vive en un mundo digitalizado, pero desconoce el uso de las TIC para la enseñanza.</p>	<p>Cambios conseguidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera procesos de cambio en los modos de transmisión de saberes. • Uso de estrategias didácticas diversas. • Docente en permanente formación. • Interés por la docencia y la formación de profesores. • Relación formal y personal con los alumnos, le interesa conocerlos como personas. • Lo que se enseña en clase es solo una parte, lo más relevante en este tiempo histórico y social. <p>Cambios a lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Promover la construcción del conocimiento, con el fin de transformar la realidad contextual.</i> • <i>Tarea docente en relación con otros docentes/materias.</i> • <i>Dominio de los contenidos de la materia, conocimiento general de otras materias de la carrera.</i> <p>• Docente: aparece como un sujeto humanizado, con historia personal, miedos, experiencia y no siempre tiene la razón.</p>

Figura 2. Prácticas de enseñanza docente en prepandemia, pandemia y pospandemia

rados en las instituciones educativas durante la prepandemia, la pandemia y la pospandemia. Aquí se presenta el análisis de las categorías construidas, que sustentan los modelos de formación docente que visualizan los estudiantes en tres momentos históricos y tiempos: de la prepandemia, de la pandemia, y de lo que se espera que continúe en la pospandemia. En el cuadro de la Figura 2 emergen aspectos que permiten realizar un primer análisis de la práctica de enseñanza que resulta de la interacción profesor-alumnos y alumnos-alumnos.

Prepandemia: el modelo de la racionalidad técnica/reproducción

El modelo que se denomina de racionalidad técnica/reproducción, que se identifica como el modelo de práctica docente del tiempo de la prepandemia, condensa una concepción academicista del rol docente. En este caso los profesores priorizan la enseñanza de los contenidos, pero no tienen un sólido conocimiento de la disciplina que enseñan. Desde este modelo los formadores solucionan los problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos. Según los alumnos, para enseñar los profesores desarrollan clases expositivas, solicitan trabajos prácticos y realizan una evaluación de producto, es decir que “siempre utilizan el mismo método de enseñanza, todos los años”. Los profesores “te hablan de criterios y de proceso, pero siempre se remiten a la evaluación de producto final con un único parcial”, desconociendo el proceso y a la persona.

El profesor es un técnico, su labor consiste en bajar a la clase, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos. Fullan y Hargreaves (2012) sostienen que en este contexto predomina la reproducción de conceptos, por ello los alumnos se preguntan: “¿Quizás

la transmisión de contenidos es la única misión del docente?”. A nivel de formación, el objetivo es generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados; el buen alumno es quien repite la información, tiene buena conducta, no brinda su opinión y no contradice al docente. Los alumnos aprenden rápidamente que “para los profesores, los que fallamos somos siempre los alumnos, ellos nunca”.

La propuesta de enseñanza desarrollada en las aulas, según los alumnos, es desplegada por un docente que no muestra tener un conocimiento de la lógica epistemológica del conocimiento científico. Por ello, en las entrevistas se señala que “la gran mayoría no conocen otra bibliografía que la trabajada por ellos, esto se nota cuando le pedimos ejemplos actuales y repiten lo mismo o evaden la respuesta”. De esta forma, el profesor aparece como un sujeto subordinado, no solo a las políticas del gobierno de turno sino también al científico de la disciplina y a las editoriales que editan los libros de textos. En este caso los formadores “utilizan libros con contenidos desactualizados” o bien, van más allá y “se limitan a dar un compilados de fotocopias sin actualizar”.

Como el objetivo es contribuir a la formación de docentes técnicos, al parecer no se realiza una selección y actualización de contenidos en forma permanente, una planificación de la enseñanza en función de las características del grupo de alumnos; por ello será que los estudiantes sostienen que en las clases “no toman los conocimientos previos de los alumnos”. Los formadores tampoco analizan la relevancia de los contenidos ni utilizan las estrategias que posibiliten la relación entre la teoría y la práctica, por ello los estudiantes perciben que “algunos no saben dar ejemplos concretos” y sostienen que “los profesores siempre usan la misma metodología, nunca la cambian y eso hace que las clases sean aburridas”.

A esto le sumamos el hecho de que la tecnología desembarcó en el aula con fuerza e impulso brindados por las políticas educativas, gracias a la entrega de *netbooks* desde el plan Conectar Igualdad. El ingreso de los ordenadores a las aulas promueve que los profesores usen las nuevas tecnologías y modifiquen la cultura escolar; sin embargo, la inercia y quietud de los profesores se hace patente... no utilizan las TIC en sus clases o bien “hacen usar a los alumnos el Power Point para presentar los TP [trabajos prácticos], pero ellos no para dictar clases”.

Pareciera que se visualiza una gran crisis de la profesión de formador de formadores, porque las metodologías de enseñanza, muchas veces secundarizadas, no funcionan, los edificios no tienen los espacios ni la infraestructura tecnológica adecuada para una nueva forma de enseñar. Así, los profesores reducen sus prácticas de enseñanza a una simple asistencia al aula, poco motivados por la docencia y, a su vez, incentivan poco a los alumnos a aprender. En síntesis, corren poco riesgo en realizar cambios en el currículo y, sobre todo, la innovación aparece como un riesgo que no quieren correr. Por ello, los alumnos aprendieron que, desde este modelo, “el profesor enseña, los alumnos escuchamos y repetimos”.

Pandemia: cuestionamiento al modelo de la racionalidad técnica/reproducción

En una segunda etapa emerge el tiempo de la pandemia, que implica un momento de ruptura y de alteración de la habitualidad, especialmente del tiempo y del espacio, a causa del aislamiento social y la no presencialidad en las clases. Este momento exige, de parte de las instituciones, una toma de conciencia

colectiva que obliga a buscar nuevas respuestas a las demandas y necesidades con el fin de sostener el vínculo pedagógico desde la virtualidad. Las decisiones escolares se ven atravesadas por las políticas educativas; sin embargo, estas no logran dar soluciones al día a día de lo que se vive en las aulas virtuales.

Emergen actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento habitualizadas desde la presencialidad. La racionalidad tecnicista imperante es cuestionada y la nueva realidad emerge en las aulas virtuales de la formación docente, donde los estudiantes identifican una serie de cambios: uso de estrategias didácticas diversas, donde se prioriza el trabajo en grupo y el uso de las TIC; un docente preocupado por mantener el vínculo con los estudiantes y enseñar; docentes que se replantean el sentido de la formación de profesores en el siglo XXI; docentes que conocen al estudiante como persona, a sus familias, su contexto; priorización y actualización los contenidos a enseñar y del material bibliográfico; se evalúa el proceso, y así los trabajos prácticos individuales o grupales tienen otro sentido.

Estos nuevos emergentes llevan a revisar los objetivos de la formación, la organización, el sistema de relaciones, el rol del docente formador y las prácticas de enseñanza. Emergen cuestionamientos al modelo de la presencialidad imperante, por la visibilización de las desigualdades sociales y la segregación escolar de las poblaciones más vulnerables. Revisar la dinámica de trabajo requiere de una colegialidad frente al individualismo en el uso de estructuras y en los procesos de funcionamiento, de tal forma que se socaven los pilares que potencian la fragmentación de los espacios, de los horarios, de los profesores, de las tomas de decisiones.

Pospandemia: el modelo de la racionalidad reflexiva/crítica

El modelo de la racionalidad reflexiva/crítica que consideramos que es el que se debiera consolidar en la formación de profesores es, para Schön (1998), el pilar para el desarrollo profesional de los profesores del siglo XXI. Aquí se caracteriza a la praxis educativa por su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflicto de valores, y se sostiene desde la investigación. Esta situación aparece en la carrera cuando los alumnos identifican que “una materia nos prepara para hacer investigación” o bien, de las más de ocho materias, solo “hay tres materias donde nos incentivan a la investigación”.

En consecuencia, toda propuesta de enseñanza debe considerar a la profesión docente como una actividad reflexiva, artística y política, donde se incluye la dimensión técnica. La propuesta tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o un conocimiento científico-técnico entendido como “superior”, y una práctica de aula desvalorizada y supeditada a este.

Sin embargo, en estas aulas donde prevalecían prácticas de enseñanza desarrolladas por profesores “que no tienen un espíritu crítico o creativo” o bien que “en la mayoría de los casos te dan año tras año los mismos contenidos”, los alumnos nos muestran profesores que, a partir de la pospandemia, tendrían que generar procesos de cambio en los modos de transmisión de saberes; usar estrategias didácticas diversas; continuar procesos de formación permanente; mantener interés por la docencia y la formación de profesores; sostener una relación personal con los alumnos, porque les interesa conocerlos como personas; considerar que lo que se enseña en clase es solo una parte, y que también es relevante

lo social. En síntesis, los estudiantes solicitan formadores que actúen como guías, como profesionales con más experiencia; profesionales que conocen no solo contenidos sino también lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, y que conciben estas acciones no como elementos alejados del currículo sino como intervinientes y articuladas en él.

En esta propuesta aparece la investigación con un papel relevante, porque “algunos profesores hacen referencia a investigaciones o bibliografía alternativa”, que posibilita el análisis y la reflexión en el aprendizaje. El estudio, realizado hasta el momento, nos muestra prácticas de enseñanza donde ambos roles, el del profesor y el del alumno, aparecen vinculados en un proceso de construcción del conocimiento, ello a partir de una relación permanente entre teoría-práctica y entre contenidos-realidad social. No solo se mira el currículo, su desarrollo y evaluación, o las estrategias de enseñanza, sino también los aspectos ideológicos, sociales y psicoafectivos como aspectos intervinientes en el hacer docente, y en ese espacio que es el aula.

Primeras conclusiones

En estas primeras aproximaciones se puede evidenciar que entre las cronotopías configuradas en tiempos de prepandemia, pandemia y postpandemia emerge una crisis o un cuestionamiento de los alumnos hacia el rol, la identidad profesional de los formadores y las prácticas de enseñanza, porque se evidencia con claridad que la formación docente construida y configurada durante los siglos XIX y XX es vetusta. El estudio da cuenta de que es necesario generar espacios institucionales para el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, rescatando las vivencias y expe-

riencias personales de los sujetos pedagógicos.

Desde el campo de la didáctica y de la configuración de la cronotopía escolar, el estudio permitió volver a mirar la clase, entendiendo que el aula, según Dussel y Caruso (1999) puede ser entendida como una estructura material y una estructura de comunicación en el marco de espacios y tiempos históricos, en este caso, marcados por la presencia o no de una pandemia y su impacto en la enseñanza. Los autores definen que la estructura material del aula se configura por la arquitectura, el mobiliario, los recursos didácticos tecnológicos disponibles y los sujetos pedagógicos que la habitan. Por su parte, la estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, docentes y estudiantes, con relaciones de saber y de poder ya definidas en el marco de la política educativa y de la cultura escolar.

Para concluir, se retoma la discusión inicial sobre el cronotopo y su incidencia como categoría teórica para el análisis de la enseñanza. Lo que se ha intentado mostrar a lo largo del análisis de la configuración de las cronotopías escolares centrales es cómo se devela la relación entre los modelos de formación docente, los tiempos sociohistóricos definidos por la presencia de un virus y la configuración de las prácticas de enseñanza con la presencia de docentes y estudiantes en las aulas de la formación docente en tiempos de presencialidad o virtualidad.

El estudio con grupos de estudiantes permitió conocer cómo es la organización del aula, el rol que asumen los docentes formadores y cómo se configuraron las prácticas de enseñanza en tres tiempos: la prepandemia, la pandemia y la pospandemia. Se evidencian modelos construidos y consolidados y la introducción de cambios sustanciales, los cuales no se resuelven con medidas superficiales en las aulas.

Haber atravesado estos tres tiempos posibilitó iniciar un proceso de transformaciones que desafían la manera en que se organiza la enseñanza, la transmisión de contenidos y la introducción de las nuevas tecnologías en el marco de un mundo y una sociedad digitales. También se buscó mostrar algunos debates sobre los efectos del tiempo de pandemia y de las aulas virtuales, de manera de no caer en visiones que consideren y clausuren el debate sobre la relación enseñanza-nuevas tecnologías-formación docente. Por el contrario, las discusiones que emergen desde la voz de los estudiantes —futuros docentes— plantean líneas fértiles para la enseñanza y la formación de profesores, que ayudan a revisar y enriquecer la redefinición de la organización y modelos en los institutos superiores. Estas visiones instan a iniciar una tarea más sistemática, reflexiva y pausada sobre la formación docente y, en general, sobre la educación para el siglo XXI, en el marco de una sociedad y una cultura democráticas e inclusivas.

Pasar de una presencialidad absoluta a una virtualidad forzada generó la apertura y la creación de nuevas alternativas de formación a desarrollar en pospandemia. Ahora que se regresó a la presencialidad en las aulas, se tendrían que retomar algunos aspectos, situaciones, miradas, y sentimientos que posibiliten sostener otras formas de enseñar, de aprender y de formar profesores:

- Lo personal y vivencial como parte constitutiva del enseñar. Gana terreno la opción que no se limita a analizar únicamente la formación como el dominio de las disciplinas científicas o académicas, sino que se plantea la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales, participativos y vivenciales entre los sujetos educativos.
- Los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Lograr una mayor auto-

nomía de los profesores es una necesidad, porque formar es mucho más que disciplinar al futuro profesor en el desempeño de destrezas y el dominio de contenidos, sino que es la construcción de herramientas que posibiliten mirar y mirarnos, sentir y sentirnos. Es necesario que como docentes nos pongamos en movimiento para prestar atención a lo que viven y sienten estudiantes y docentes, y preguntarnos si estamos preparados para ello.

- El aprender es crecer en el mundo actual con una visión de futuro, a partir de historias personales y colectivas. Las configuraciones de las clases necesitan sostenerse en las necesidades y situaciones concretas que viven y sienten los docentes y los grupos de estudiantes, tanto de orden personal, grupal, institucional y sociopolítico.
- Un docente educador, humano y con creatividad. Una pandemia vino a recordar que es necesario en estos tiempos vincular lo escolar con lo social, usar las TIC, Internet, los *mass media* y las redes sociales; porque son parte de una sociedad digital, porque es imperioso crear propuestas de enseñanza entre la vida social y política, las historias de los sujetos, los sentimientos y las problemáticas sociales.
- Las prácticas de enseñanza y la tarea docente entre lo imprevisible. En general, las reglas técnicas o recetas teóricas no brindan respuestas reales a las demandas y necesidades de quienes enseñan y de quienes aprenden. Los profesores necesitan desenvolverse en un marco de incertidumbres de las prácticas educativas, porque estas son en sí mismas vivas, constituidas por conflictos, afectadas por relaciones entre sujetos e interrelacionadas con otros espacios y ámbitos.
- Una atención más individualizada, que brinde un trato más humanizado en las aulas. Es necesario nuevas formas de pensar y estar en educación, que posibiliten aprender a vivir con otros en los espacios institucionales, vivir las relaciones interpersonales y sentir las necesidades. Enseñar y aprender implica vivir vidas con otros, vidas que se entrelazan, que se cruzan y que conviven; no como planes educativos que solo se piensan, se diseñan, se programan y se aplican desde una mirada homogénea de los grupos de estudiantes.
- El enseñar en tiempos de las nuevas tecnologías en una sociedad digital y de derechos. La didáctica ya no puede ser considerada como ese campo que brinda las respuestas únicas para todos, porque la sociedad vive un cambio cultural por la aparición y el desarrollo de nuevos dispositivos tecnológicos, por el uso de Internet, por el reconocimiento de nuevos derechos individuales y colectivos, y por la revalorización de las individualidades y diferencias como partes constitutivas de los sujetos.

Consolidar un modelo de formación docente desde una racionalidad reflexiva/crítica implica trabajar en aspectos como pensar, sentir y vivir: la tarea docente en relación con otros sujetos, docentes y estudiantes; la clase en un marco y contexto social, histórico, político y económico; lo colectivo y grupal como elementos que posibilitan realizar un trabajo inter y transdisciplinar. El tiempo social y educativo de la pospandemia necesita de docentes humanizados, con historias personales, miedos, experiencias, angustias, y que no siempre tienen la razón.

En síntesis, los docentes, la dirigencia política, los estudiantes, las familias, y la sociedad en su conjunto tienen que ser capaces de dete-

ner el tiempo y tomarse el tiempo para reunirse y pensar sobre la educación. En este tiempo de pandemia y pospandemia, según Bona (2021), se debe reflexionar sobre qué se ha hecho mal para no repetir, qué no se hizo y habría que comenzar a hacer, qué no se cambió y habría que reestructurar, qué cosas dieron resultado y habría que mantener. En fin, empezar a reconstruir, en tiempos de pospandemia, la educación y la formación docente con base en lo aprendido y en los errores cometidos en tiempos de pandemia.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Revista Educar*, 47(2), 211-35.
- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. OEI Fundación SM.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.
- Arán, P. (2009). Las cronotopías literarias en la concepción bajtiniana. Su pertinencia en el planteo de una investigación sobre narrativa argentina contemporánea. En *Dialogismo, monologismo y polifonía. Tópicos del Seminario*, 21. 119-141.
- Argüello, S. B. (2015). *Formación permanente de profesores y desarrollo profesional en la provincia de Jujuy: Políticas, actores, sujetos y prácticas*. [Programa de investigación]. SECTER-UNJu.
- Asprelli, M. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens.
- Bajtín, M. (1989 [1936-1937]). *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre poética histórica. Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bauman, Z. y Leoncini, Th. (2018). *La generación líquida: Transformaciones en la 3.0*. Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *La vida líquida*. Austral.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2-9.
- Bona, C. (2021). *Humanizar la educación*. Plaza y Janes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Vives.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Coll, S. (1990). *Aprendizaje y construcción*. Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Díaz, B. y Hernández, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Elórtégui, S., Arancibia, L. y Moreira-Muñoz, A. (2020). Figuraciones emergentes del espacio-tiempo: cronotopos del cuerpo y el aula en la educación chilena. *Revista de Historia*, 27(2), 237-264.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos*. Amorrortu.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Nurtado.
- Lins Ribeiro, G. (1989). Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 2(1).
- Maggio, M. (2020). *Los procesos de innovación educativa mediados por el cambio tecnológico*. [Entrevista] Ediciones deCeducando.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Documento 7. Universidad de Buenos Aires.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias*. Noveduc.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pérez Gómez, Á. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17
- (1992). La función y formación al profesor en la Enseñanza para la comprensión. En Gimeno y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la escuela*. Morata.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Puigrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Clacso-UNICE.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Ariel.
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila.
- Steinberg, C. (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hojas de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes*. Siglo XXI.
- Suárez, D. (2000). Currículum, escuela e identidad. En Téllez, M. et al. *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. Novedades Educativas.
- Tedesco, J. (Comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPPE-Unesco.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI.
- (Comp.) (2007). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Toledo, B. y Díaz, G. (2018). *Material Didáctico sistematizado: Enfoques técnicos y críticos de la Didáctica: distintos modelos de entender y construir la enseñanza*. Cátedra de Didáctica General. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.
- Wayar, G. y Saltor, C. (2021). *La gestión de conocimiento escolar y el uso de las TIC de los institutos de formación docente de educación superior*. UNJu.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Grao.

Fabián Guillermo Galán Peñalva

Perfil académico y profesional : Doctor en Educación y Sociedad. Docente adjunto ordinario de Didáctica General. Director de la

Especialidad y Maestría en Educación Inclusiva. Universidad Nacional de Jujuy.
fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar.
Identificador ORCID: 0000-0003-0399-519X

COLABORACIONES



Crítica a la satisfacción estudiantil como parámetro de calidad en la educación superior

Criticism of student satisfaction as a parameter of quality in higher education

Diego Raza Carrillo¹ y Edison Carrillo Lanas²

Educación/ ensayo científico

Citar: Raza Carrillo, D. y Carrillo Lanas, E. (2022). Crítica a la satisfacción estudiantil como parámetro de calidad en la educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 31-40.

Recibido: septiembre/2022
Aceptado: noviembre/2022

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación es presentar una crítica a la medición de la satisfacción estudiantil como un parámetro de calidad en la educación superior. La creciente mercantilización de la educación superior que, desde una lógica empresarial, ha llevado a la consideración del estudiante como un simple “cliente” es actualmente objeto de amplio cuestionamiento y aquello ha determinado el interés en este estudio. La investigación parte de una revisión bibliográfica que se ha realizado acudiendo a las principales bases de información científica disponibles en la actualidad, de las cuales se han extraído y consultado estudios tanto clásicos como contemporáneos relativos a la temática, con los cuales se han resumido las razones y argumentos de utilización de la satisfacción y las principales críticas a este enfoque. Como resultado se presenta la referencia a varios estudios en los que se ha verificado que una mayor satisfacción no conlleva necesariamente un mejor nivel de resultados en el aprendizaje y, por tanto, se concluye con la alerta sobre el riesgo de concebir al estudiante como simple consumidor, lo cual podría llevar a un menoscabo de la complejidad intelectual en el proceso educativo.

Palabras claves: estudiantes universitarios - calidad de la educación - enseñanza superior - acreditación de la educación - satisfacción estudiantil

¹ Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

² Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

Abstract

The objective of this research work is to present a critique of the measurement of student satisfaction as a parameter of quality in higher education. The growing commodification of higher education which, from a business logic, has led to the consideration of the student as a simple “client” is currently the subject of widespread questioning and that has determined the interest in this study. The research is based on a bibliographical review that has been carried out using the main scientific information bases currently available, from which both classical and contemporary studies related to the subject have been extracted and consulted,

with which the reasons and arguments for use of satisfaction and main criticisms of this approach have been summarized. As a result, reference is made to several studies in which it has been verified that greater satisfaction does not necessarily lead to a better level of learning results and, therefore, it is concluded with a warning about the risk of conceiving the student as a simple consumer, which could lead to a decrease in intellectual complexity in the educational process.

Keywords: higher education student – quality of education – higher education – university accreditation – student satisfaction

Introducción

Desde hace más de treinta años ha habido en Latinoamérica un permanente interés en medir la calidad de la educación superior por medio de distintos mecanismos normativos e institucionales que han ido evolucionando con el tiempo (Raza-Carrillo, 2019, p. 14) y en este trajín los conceptos de satisfacción y calidad se han visto relacionados, al punto de ser asimilados como iguales y, por tanto, se ha considerado que la satisfacción del estudiante determina la calidad en la educación y que la calidad en la educación determina la satisfacción del estudiante (Hill, 1995), lo que entonces ha dado suprema importancia a identificar la calidad percibida por el estudiante de distintos aspectos de su vida universitaria.

La satisfacción estudiantil es un tema de amplia discusión y no tiene un consenso en lo que a su conceptualización se refiere, debido a las formas de interpretación de los autores, el alcance de sus investigaciones, y el contexto en el cual se desarrollan las corrientes de pensamiento que las dirigen. El carácter subjetivo y cargado de valor que posee suele sostenerse en

estándares establecidos por el individuo, sus expectativas, apreciaciones, valores y creencias, e, inclusive, a partir de su origen cultural o nivel socioeconómico.

Si bien este concepto es entonces de carácter multicausal, hay algunos elementos que según varios autores (Adah y Elegba 2015; Thomas y Galambos 2004) tendrían un rol estelar en su determinación: la base del conocimiento individual o grupal, la visión del mundo (sistema de creencias y valores), la percepción —que en sí misma es una función del conocimiento—, la elección que refleja la personalidad, y el entorno.

En general, las perspectivas existentes sobre el constructo “satisfacción estudiantil” son heterogéneas y, por tanto, dificultan el abordaje de su estudio.

Se puede decir que la satisfacción en el ámbito de la educación superior obedece, en parte, a la globalización de los estudios universitarios y a la amplia gama de oportunidades de formación académica para más personas alrededor del planeta, a la creciente demanda de profesionales de cada vez mejor nivel y al incremento de la competencia en un ambiente educativo altamente dinámico (Miranda, 2007).

Las investigaciones sobre la satisfacción estudiantil tomaron lugar a partir de 1970 con el trabajo de W. Spady (como se cita en Okun y Weir, 1990), en el que analizó la satisfacción como una causal determinante en la rotación de estudiantes. Su planteamiento consideró que la integración social, definida como el sentimiento subjetivo de pertenencia y de encaje en la universidad, tiene un efecto directo tanto sobre la satisfacción estudiantil como sobre la congruencia normativa, las relaciones estructurales, el desarrollo intelectual y el desempeño académico.

El contexto cambiante y los numerosos retos que conlleva el incremento de centros educativos han vuelto a las universidades más conscientes de que la satisfacción de sus estudiantes tiene un impacto positivo en varios aspectos organizacionales, sin mencionar los socioeconómicos —tales como la retención de alumnos y la disminución de su deserción, la optimización de los esfuerzos de reclutamiento y levantamiento de fondos, entre otros—, y que para lograr tales objetivos es necesario demostrar su compromiso como entidades académicas que atraen estudiantes bajo fundamentos asentados en políticas, objetivos y estrategias dirigidas a satisfacer sus necesidades y expectativas.

Este foco central en la *satisfacción estudiantil*, sin embargo, tiene varios riesgos que son lo que se examinan en este documento.

Satisfacción y calidad en la educación superior

Para Oliver (1997), la satisfacción se encuentra ligada a la calidad (vista desde el espectro de los estándares ideales que la parte interesada otorgue al objeto de análisis) y es, por lo tanto, una expresión del cumplimiento de un resultado esperado, previamente influenciado por la expectativa del nivel de ca-

lidad. Aun cuando reconoce la dificultad de definir la satisfacción, Oliver (1997) la concibe como un estado psicológico que resulta de la emoción que rodea a las expectativas y al cumplimiento de las expectativas; es, por lo tanto, el juicio dado a una característica de un producto o servicio, o al producto o servicio como tal que genera en la persona un nivel de satisfacción de haberlo obtenido.

La satisfacción de los estudiantes es también definida como las evaluaciones que ellos realizan sobre los servicios que las universidades proveen, lo que incluye a varias subcategorías referidas a aspectos académicos y no académicos, y que aun así responden a un enfoque de consumo y por tanto deben ser tratadas con cautela (Wiers-Jenssen et al., 2002): calidad de la educación (académica y pedagógica), calidad en la supervisión y retroalimentación de parte del equipo académico, composición, contenido y relevancia del currículum, balance entre diferentes formas de enseñanza formal y actividades de autoenseñanza, calidad de los servicios de soporte, calidad de la infraestructura física, calidad y acceso a actividades de tiempo libre, clima social.

De otra parte, la calidad del servicio percibida es —en general— una variable multidimensional y multinivel (Brady y Cronin, 2001) constituida por dos elementos de base: calidad técnica o de resultado, y calidad funcional o del proceso. La primera tiene relación con lo que es provisto al brindar un servicio y define la percepción de la parte interesada con respecto a las interacciones que toman lugar durante la entrega del servicio (como conocimiento, algún tipo de bien tangible o soluciones técnicas) y la segunda se refiere a la forma en la cual el servicio es entregado, o lo que la parte interesada efectivamente recibe del servicio, incluyendo las relaciones interpersonales que se desarrollan en el camino.

En todo caso, estas dos dimensiones de la calidad están interrelacionadas: una calidad técnica aceptable es un prerrequisito de una calidad funcional, e inclusive, al haber problemas con la calidad técnica, la calidad funcional bien puede ser suficiente. Vale sin embargo indicar que la calidad del servicio percibida no se determina por las dimensiones técnica y funcional, sino que se basa en la diferencia entre las expectativas y la experimentación del desempeño de algo (paradigma de la desconfirmación), en una suerte de contraposición en la que la calidad percibida es precisamente la brecha entre estos dos elementos (Grönroos, 1984), y que es lo que se pretende medir como satisfacción del estudiante en ciertos modelos de gestión de la calidad universitaria.

Para Cano (1998) la calidad en la educación superior supone un proceso, un modo de ir haciendo, mas no un producto final. Proceso en el sentido de la construcción de objetivos ligados al contexto, que es consensuada por parte de todos los miembros implicados en un camino o trayectoria que se sigue para conseguirlos. Incluye en este proceso tanto a los objetivos educativos ampliados a cuestiones curriculares y organizativas, más aquellas relacionadas con los estudiantes, y la vida en el campus.

La calidad del servicio percibida en la educación superior puede ser el producto de las evaluaciones de una serie de servicios y de la relación de los estudiantes con tales servicios, desde la relación con los profesionales administrativos, hasta la relación con los profesores y autoridades en general. De allí que las relaciones interpersonales y las conexiones que se desarrollen entre estudiantes y académicos son cruciales en lo que a la percepción del desempeño del servicio universitario se refiere (Hill, 1995). Athiyaman (1997) añade que la percepción de la calidad es una consecuencia de la satisfacción, que a su vez toma forma a

partir de las expectativas sobre una situación específica y la manera en la que se siente que se han cumplido dichas expectativas.

Esta línea de razonamiento ha determinado que hasta el día de hoy se siga dando particular importancia a la medición de la satisfacción estudiantil, que de otra parte tiene también mucha crítica por las razones que se exponen a continuación.

Crítica al enfoque de servicios, satisfacción y calidad en la educación superior

Las concepciones generalizadas de satisfacción y calidad en la educación que se han expuesto anteriormente parten de un visión cada vez más frecuente y muy cuestionable de que las universidades son parte de la industria de los servicios, y que por tanto deben llenar las expectativas de los estudiantes, quienes son vistos como clientes receptores de servicios prestados de índole académica y no académica, dentro de los campus universitarios a los cuales asisten, otorgándole a la educación una característica más allegada a la lógica del mercado (Labraña Vargas, 2018).

Hill (1995) plantea en esa lógica clientelar que la educación superior puede ser analizada desde la perspectiva de los servicios reconociendo el papel central del “primer o principal consumidor”, en este caso los discentes, y la relación existente entre sus expectativas y percepciones del servicio recibido, lo cual en muchos casos ha llevado a la adopción de una visión deshumanizante en la que al alumno se le infravalora considerándolo mero cliente, consumidor o como simple producto de una instancia particular que solamente “provee servicios”.

Al respecto, Elliott y Shin (2002) afirman que la competencia actual, que se ha produci-

do por la cantidad de oferta de educación superior, ha interferido inclusive con la calidad universitaria, en función del interés —muchas veces desmedido— de llenar a toda costa las preferencias de los estudiantes, considerados equivocadamente como clientes.

Frente a esta angustiante realidad, nuevos alcances teóricos y prácticos están surgiendo en oposición a la creciente “mercantilización” de la educación superior; estas nuevas posiciones critican la definición de la satisfacción de la educación superior que sitúa a los estudiantes en un lugar de pasividad en tanto que sus necesidades son satisfechas, mientras que, por otro lado, la educación superior se reduce al criterio de una mercancía que puede ser vendida y promovida como cualquier otro tipo de producto o servicio de naturaleza privada (Skea, 2017).

El viejo paradigma neoliberal del estudiante como cliente forma parte de una estrategia delineada para capturar más y más estudiantes que se encuentran en una estructura funcional adaptada para reclutar clientes y evaluar su retención a través de mediciones de satisfacción a partir de los procesos, y no por el valor creado a partir del conocimiento expandido a la institución y a la sociedad como tal. Son clientes que entran en un juego de comunicaciones en masa, dentro de un contexto inflexible de transferencia unilateral de conocimientos y habilidades (Bay y Daniel, 2001).

Este paradigma se fortaleció en la denominada segunda reforma de la educación superior, que fue

... marcada por la mercantilización de la educación superior en un modelo en el que primó la lucha por la libertad de mercado en una lógica principalmente privada, en la que se diversificó a gran escala la oferta, se buscó competitividad basada en publicidad y pro-

mesas de mejor relación calidadprecio, y que era únicamente regulada por la supuesta eficiencia del mercado, en una lógica marcada como neoliberal. (Raza-Carrillo, 2019)

Esta contradicción entre la visión clientelar y el fundamento de la educación superior es expuesta por Skea (2017), para quien desde el sentido etimológico de contentamiento de la palabra satisfacción, cumplir con las expectativas y necesidades de los estudiantes es un objetivo plausible; pero si la visión se dirige hacia el reduccionismo clientelar de la frase “el cliente tiene siempre la razón”, puede fácilmente desvirtuarse el fin mismo de la educación.

Dar prioridad a esta búsqueda de satisfacción entra en directa contradicción con la discusión ontológica basada en la noción de *lo extraño, lo que incomoda* inserta en la obra *Being and Time* (Heidegger, 2010) que trae a la luz un argumento de que aquello que resulta incómodo y extraño forma parte de la condición humana en la búsqueda de una respuesta a la cuestión del Ser (*being-there*), situación que en la educación superior puede ser vista como una insatisfacción —antes que como una satisfacción—, así como provocar cierto grado de angustia, mas no de comodidad necesariamente, que puede ser para el estudiante un camino en la búsqueda del autoconocimiento y la inteligibilidad dentro de un proceso transformador y edificante.

De hecho, aunque en el ser humano es inquietante y perturbador comprender la cuestión del Ser, el efecto transformador de atravesar por tal proceso es en sí educativo y se alinea de manera más adecuada al propósito de la formación académica.

Si bien es cierto que puede verse a los estudiantes —y es una marcada tendencia actual— como consumidores, no se debería perder de vista lo que realmente se supone que consumen, y desde este enfoque el principal pro-

ducto de las instituciones de la educación en general es el conocimiento, por lo que más allá de las posiciones consumistas de baja crítica que consideran como centro de su atención a los servicios y “amenities” de los campus universitarios, el estudio de Thomas y Galambos (2004) refiere con aliento a que el aspecto académico y sus variables (relación profesorestudiante, preparación y organización del profesor, experiencia general de aprendizaje y enseñanza, entre otras) se muestra como el factor con mayor influencia sobre la satisfacción de los estudiantes, al igual que el estudio de Raza-Carrillo (2020) que confirma que son ciertas características del trabajo docente las que incidirían en mayor medida en la evaluación de satisfacción que realizan los estudiantes.

De su lado, el estudio realizado por Cheng et al. (2016), trae a la luz una reflexión crítica sobre la satisfacción en la que defiende que no necesariamente debe ser percibida como un indicador de calidad en la educación. En el estudio se plantea que la satisfacción implica una actitud o un estado mental de bienestar, de naturaleza subjetiva, y de corto plazo, antes que una experiencia de largo plazo; por lo tanto en términos de la educación “la satisfacción puede ser el resultado de la evaluación de una experiencia educativa en particular y en un periodo de tiempo específico” que muestra una dificultad en ser anexada a un resultado de una actividad o un proceso *per se* que no ha sido experimentado por el estudiante. Y en el sentido de ser una emoción, no son variables que se encuentren comúnmente en las investigaciones sobre satisfacción estudiantil.

Es más, el estudio plantea que en el proceso educativo la insatisfacción antes que la satisfacción puede ser experimentada por los alumnos debido a los retos que conlleva la exigencia académica, por lo que un alto estándar educativo no necesariamente implica satisfac-

ción, sino más bien incomodidad frente a los desafíos que los estudiantes sienten mientras atraviesan la senda de sus estudios, senda en la que experimentan un vaivén de emociones.

Es por esto que, si bien la satisfacción es importante, una sobrevaloración de dicha satisfacción puede amenazar a la calidad de la educación, además de contradecir el propósito real de los estudios de posgrado y de la educación como tal, en la que el trabajo duro y el esfuerzo son los que contribuyen al conocimiento, en oposición a una práctica de hacer fáciles las cosas con el objeto de mantener satisfechos a los estudiantes. Tal es así que las investigaciones de Cheng et al. (2016) y Wiers-Jennsen et al. (2002) concluyen que la simple medición de la calidad basada en la satisfacción no necesariamente lleva a resultados positivos en el aprendizaje.

De hecho, estos estudios destacan la importancia de la calidad de la educación considerando varias dimensiones que expresan más claramente la complejidad del análisis de la temática; estas dimensiones son: contexto educativo, *inputs* (insumos), procesos y *outcomes* (resultados), con lo cual se supera la visión limitante de que son solamente los resultados de la medición de satisfacción los que determinan la calidad de un proceso educativo a lo largo del tiempo.

De la misma manera estas investigaciones enfatizan el hecho de que las expectativas previas que los estudiantes se forman antes de iniciar sus estudios ejercen una influencia importante en la percepción del proceso educativo como tal, y en ello no solamente intervienen sus planes personales en la universidad y las expectativas de los docentes sobre su desempeño académico, sino también la forma en la que cada individuo concibe a su proceso educativo; es decir, las distintas motivaciones para estudiar (ya sea meramente por obtener

un título o por una convicción real) generarán diversas actitudes que al final de cuentas tendrán efectos sobre los niveles de satisfacción.

De igual forma, el estudio desarrollado por Molesworth, Nixon, y Scullion (2009), fundamentado en la filosofía humanista de Eric Fromm, ratifica la necesidad de cuestionar el discurso actual de “mercantilización” de la educación superior que, desde un enfoque consumista de la educación, considera que los estudiantes buscan obtener (o *tener*) una nota y no *ser* estudiantes con un propósito transformativo inspirado por la educación y el conocimiento. Esta visión reduce a las instituciones académicas a cumplir funciones destinadas a la satisfacción de las necesidades de los clientes/estudiantes, negando toda posibilidad de transformación del individuo —o la transformación de la sociedad por medio del individuo—; ya que, desde tal enfoque, el cliente/estudiante es preparado para encajar en una sociedad consumista y a ser funcional a los mecanismos productivistas, muchas veces inhumanos, de los sistemas de producción prevalentes en nuestras sociedades.

Concebir a los estudiantes como clientes consumidores de una serie de servicios puede llevar al menoscabo de la complejidad intelectual y a la transgresión del valor de la academia a un sentido de satisfacción de los deseos de consumo dirigidos únicamente hacia el mercado laboral, cerrando la oportunidad de un posible cambio en la perspectiva del individuo frente al mundo que lo rodea, o al desarrollo del sentido crítico basado en el conocimiento. Aquí, el valor de utilidad mencionado anteriormente tiene supremacía, siendo el objetivo de lograr un trabajo mejor remunerado el motivante principal.

Desde siempre, las universidades han debido su existencia al entendimiento propio de las sociedades, siendo para ello agentes activos para el propósito; pero al encontrarse una do-

minancia del discurso mercantil y capitalista, la capacidad de reflexión crítica ante tal tendencia socioeconómica se ve sesgada al subsumirse su verdadera misión a la del utilitarismo evidenciado en la masificación de la educación superior, con un diseño claramente destinado a soportar el proceso industrial por medio de la facilitación de una cuestionable “mejor” fuerza laboral. Resulta interesante que la medida del éxito de las universidades suele encontrarse en el número de estudiantes que atrae, el número de graduados con trabajos bien remunerados, y los ingresos por investigación y consultoría, lo cual es exhibido prominentemente en las tablas de clasificación utilizadas para ayudar a la elección del estudiante/consumidor.

Así, el deseo de los estudiantes dentro de la universidad se reduce a cumplir con los intereses socioeconómicos de aumento de la riqueza y a satisfacer las necesidades del mercado, reflejando el modo dominante de existencia basado en el *tener*, según Fromm (1992), que contrasta con el tipo de educación que no puede ser obtenida pero sí *experimentada*. Por ejemplo, el deseo de *tener* reduce la experiencia del individuo a un deseo de algo externo, una mercancía. Al hacerlo, no se permite el autoconocimiento y la satisfacción en práctica, la experimentación. En la educación, de acuerdo con Fromm (1992), el ejemplo se ilustra en el *tener* una calificación sin la satisfacción que se deriva del dominio de habilidades o el potencial asociado a un cambio en el nivel personal; es decir que, el modo del *tener* propio de la sociedad consumista mantiene una estructura capitalista y el control político de las masas, a diferencia del *ser* (estudiante), lo cual es potencialmente emancipador.

La educación tiene entonces la función de preparar a los individuos con diversas habilidades cognitivas para hacer frente a un mundo en creciente complejidad, por medio de un

proceso de reflexión interior —no necesariamente satisfactorio, sino más bien perturbador— que cuestione la existencia misma de las cosas, lo cual contrasta con la noción de la satisfacción clientelar que demanda métodos educativos que buscan una maximización de resultados por parte de los estudiantes, pero con el mínimo esfuerzo posible o a un precio sostenido en la lógica mercantil (Molesworth et al., 2009).

Conclusiones

La medición de la satisfacción estudiantil, como práctica común en las instituciones de educación superior, sin duda contribuye a conocer aspectos de la gestión universitaria que ameritan una evaluación particular con el fin de ajustar su funcionamiento, teniendo en cuenta la voz del estudiante como informante calificado respecto de su percepción de la manera en la que ciertos servicios universitarios cumplen o no con sus expectativas.

Esto puede considerarse particularmente útil para la revisión de algunos servicios complementarios que ofrece la universidad (la infraestructura física o la cafetería, por ejemplo), pero debe tenerse en cuenta con mucha cautela si lo que se busca es identificar la calidad de la educación superior como concepto más complejo.

La consideración del estudiante como cliente, mero usuario de un servicio o, peor todavía, como producto de la institución de educación superior, lleva en algunas instituciones a enfocar sus esfuerzos en satisfacer sus expectativas a toda costa, lo que implica un riesgo enorme y evidente no solo por la desnaturalización de lo que significa el proceso educativo sino también por la deshumanización del sujeto, que pasa a ser considerado como

simple mercancía y parte del ciclo de prestación de un servicio.

Enfocarse en mejorar la satisfacción percibida de un estudiante podría llevar —muchas veces de manera inconsciente— a sinsentidos académicos como bajar la cantidad de tareas, flexibilizar el rigor en la calificación de exámenes, disminuir la cantidad de contenidos en las distintas asignaturas (o retirar los que conlleven mayores dificultades o exijan mayores esfuerzos), modificar los sistemas de evaluación para minimizar el número de estudiantes que pierden una asignatura, entre otras acciones que sin duda atentan contra la verdadera calidad académica que debería buscarse en la educación superior.

Es necesario retomar en la educación superior su rol transformador, humanizante, reflexivo y crítico, rol que al ser cumplido a cabalidad no siempre genera “satisfacciones” en el estudiante.

Referencias bibliográficas

- Adah, P. y Elegba, F. (2015). *Satisfaction*. https://www.researchgate.net/publication/320045022_SATISFACTION
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540. <https://doi.org/10.1108/03090569710176655>
- Bay, D., y Daniel, H. (2001). The Student Is Not the Customer—An Alternative Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11(1), 1-19. https://doi.org/10.1300/J050v11n01_01
- Brady, M. K., y Cronin, J. J. (2001). Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach. *Journal of Marketing*, 65(3), 3449. <https://doi.org/10.1509/jmkg.65.3.34.18334>

- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial La Muralla.
- Cheng, M., Taylor, J., Williams, J., y Tong, K. (2016). Student satisfaction and perceptions of quality: Testing the linkages for PhD students. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 11531166. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1160873>
- Elliott, K. M., y Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Fromm, E. (1992). *The Art of Being*. Continuum.
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000004784>
- Heidegger, M. (2010). *Being and Time*. SUNY Press.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 1021. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Labraña Vargas, J. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de universidades. El Estado chileno y la idea contemporánea de la universidad. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(3), 834847. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300015>
- Miranda J. C. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente: Un debate pendiente en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 95108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100006>
- Molesworth, M., Nixon, E., y Scullion, R. (2009). Having, Being and Higher Education: The Marketisation of the University and the Transformation of the Student into Consumer. *Teaching in Higher Education-TEACH HIGHER EDUC*, 14, 277287. <https://doi.org/10.1080/13562510902898841>
- Okun, M. A., y Weir, R. M. (1990). Toward a judgment model of college satisfaction. *Educational Psychology Review*, 2(1), 5976. <https://doi.org/10.1007/BF01323529>
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. McGraw Hill.
- Raza-Carrillo, D. F. R. (2020). Implicación laboral de los docentes de posgrado y la evaluación que les realizan sus estudiantes en una universidad ecuatoriana. *Economía y Negocios*, 11(2), Art. 2.
- (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 0(6). <http://dx.doi.org/10.14482/esal.6.378.766>
- Skea, C. (2017). Student Satisfaction in Higher Education: Settling up and Settling Down. *Ethics and Education*, 12(3), 364377. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343560>
- Thomas, E., y Galambos, N. (2004). What Satisfies Students? Mining Student-Opinion Data with Regression and Decision Tree Analysis. *Research in Higher Education*, 45, 251269. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000019589.79439.6e>
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., y Grogaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>

Diego Raza Carrillo

Área de Gestión de la Universidad Andina Simón Bolívar, QuitoEcuador. Docente y coordinador de la Maestría en Gestión Financiera y Administración de Riesgos Financieros de la UASBE. Coordinador de proyectos interinstitucionales de la UASB-E y miembro de su Consejo Superior. Es economista, MBA y PhD en Educación. Sus intereses de investigación están relacionados con gestión de instituciones de educación superior.

diego.raza@uasb.edu.ec

Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3258-6344>

Edison Carrillo Lanas

Doctorado en Educación Superior Universitaria, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Experto en finanzas y docente universitario. Actualmente cursa el doctorado en educación superior.

EdisonXavier.CarrilloLanas@alumnos.uai.edu.ar
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2563-4726>

La transformación digital y el valor de los datos para la universidad del siglo XXI

Digital transformation and the value of data for the 21st century university

Silvia Milagro Álvarez¹ y Miguel B. Galliano²

Educación/ ensayo científico

Citar: Álvarez, S. y Galliano, M. (2022). La transformación digital y el valor de los datos para la universidad del siglo XXI. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 41-56.

Recibido: septiembre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

Las organizaciones en general están recorriendo el desafiante camino de la transformación digital, incorporando cada vez más nuevas herramientas, metodologías y tecnologías digitales para crear o modificar procesos que afectan la cultura organizacional y las experiencias de los clientes. Las universidades no son la excepción. La integración de tecnología digital en todas las áreas de una universidad cambia la forma en que opera y brinda valor a la comunidad universitaria en general y, en forma particular, al servicio a los alumnos. Todos estos avances y adaptaciones suponen un cambio en la cultura organizacional.

La despapelización, producida por la digitalización en los procesos universitarios, puede generar muchas ventajas competitivas. Pero destacamos principalmente, en este artículo, la posibilidad de brindar nuevas oportunidades de mejora del servicio que ofrece el análisis de datos, lo cual permite a las instituciones educativas seguir su actividad diaria a través de estos en lugar de en los procesos en sí, poniendo el foco de su accionar en la experiencia del alumno.

En tiempos de la cuarta Revolución Industrial, los datos provenientes de distintas fuentes serán el recurso más valioso y la materia prima que impulsará tanto el desarrollo como el crecimiento de las organizaciones en general y, en particular, de las universidades.

Este artículo presenta una serie de consideraciones relacionadas con la obtención de datos que generan los sistemas y las plataformas relacionadas a la transformación digital, y con sus posibilidades de utilización para transformarlos en información relevante que simplifique el

¹ Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina.

² Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina.

análisis y la toma de decisiones a los gestores universitarios a fin de poder brindar un servicio educativo de calidad y actualizado acorde a los nuevos cambios de paradigmas que estamos viviendo. Asimismo, presenta aspectos y consideraciones para tener en cuenta en este recorrido acerca de cómo realizar mediciones y establecer métricas con base en los datos obtenidos desde la digitalización de procesos y su impacto en la estrategia institucional.

Palabras claves: digitalización - procesos - universidad digital - *blockchain*

Abstract

Organizations in general are going through the challenging path of digital transformation, incorporating more and more new tools, methodologies, and digital technologies to create or modify processes that affect the organizational culture and customer experiences. Universities are not an exception. The integration of digital technology in all areas of an university changes the way it operates and provides value to the university community in general and, in particular, to the service to students. All these improvements and adaptations imply changes in its organizational culture.

The de-papering produced by digitization in university processes and the experiences that are experienced on the path of digital transformation

in all areas can generate many competitive advantages, but we mainly highlight, in this article, the possibility of providing new opportunities of improvement of the service offered by data analysis, which allows educational institutions to follow their daily activities through them instead of through the processes themselves, putting their focus of action in the experience of the students.

In times of the fourth Industrial Revolution, data from different sources will be the most valuable resource and the raw material that will drive the development and growth of organizations in general, and of universities in particular.

This article presents a series of considerations related to the collection data generated by systems and platforms related to digital transformation, and the possibilities of using them to transform them into relevant information that simplifies analysis and decision making for university managers to provide a quality educational service updated to the new paradigm changes that we are experiencing. Likewise, aspects to be considered in this path and considerations about how to make measurements and establish metrics based on the data obtained from the digitization of processes and their impact on the institutional strategy are presented.

Keywords: digitization - processes - digital university - *blockchain*

Introducción

La evolución y el impacto que están teniendo las sucesivas transformaciones digitales llevadas a cabo por las organizaciones desde hace algún tiempo a esta parte, y que se vieron impulsadas por la pandemia, hacen que actualmente estemos analizando este tema; un asunto para muchos impensado hace un tiempo atrás.

En el ámbito universitario —teniendo en cuenta nuestra experiencia en gestión en la Universidad Católica de Salta (UCASAL) desde la década de 1990— las transformaciones digitales y las adaptaciones tecnológicas se empezaron a vivir cuando comenzaron a consolidarse las funciones y tareas del área de sistemas como soporte para la gestión universitaria. Así, el rol de los servidores y su arquitectura nos forzó a repensar las cadenas de suministros, lo que

resultó en la descentralización de las tareas, la agilización de los registros y los reportes de información con base en estos. En gran parte, ello fue facilitado por la plataforma de datos utilizada, como así también por la plataforma educativa para lo que entonces era la “educación a distancia”, una modalidad en la que la institución fue pionera a nivel nacional. Con el tiempo se fueron automatizando más los procesos administrativos y de gestión académica, haciéndose más transversales a la organización, lo que produjo que se redefinieran tareas y perfiles de los puestos con la incorporación de nuevos recursos tecnológicos y *softwares*.

Luego vino el replanteo de las migraciones a la “nube”, que cambiaron la evolución del *software* a nivel institucional, y aparecieron nuevas cuestiones para la toma de decisiones, tales como la conveniencia de alquilar o de tercerizar, o la de poseer. El COVID19 aceleró más aún el paso hacia el nuevo paradigma digital que se impuso en todos los órdenes, lo que afectó todavía más las tareas y sus metodologías. El uso intensivo, con adelantos brindados por las plataformas, y la evolución de las redes vividos durante la pandemia descubrieron patrones que hoy impulsan nuevos servicios, pues las interacciones virtuales reemplazaron a las físicas por necesidad, lo cual ocasionó grandes avances en el proceso de enseñanza, aprendizaje y en la gestión de soporte académico-administrativo brindada a la comunidad universitaria en general.

Existe un nuevo entorno donde el paradigma digital y la digitalización de la gestión universitaria está generando innovaciones facilitadas por los cambios tecnológicos. La posibilidad actual de interactuar con diversas plataformas para digitalizar y automatizar cada vez más el servicio que se brinda, además de la inversión que supone, hace que los desarrolladores del área tecnológica de las

instituciones en general —y en particular de la UCASAL— deban pensar en la adopción de interfaces de programación de aplicación (API) para modular el sistema que se utiliza como base, facilitando así el reemplazo y las actualizaciones, y también en ingresar de lleno a diseñar algoritmos para que los procesos automatizados generen datos de valor para la gestión universitaria. Pero esta tarea resulta imposible si actualmente no existe una visión de la organización como conjunto, acompañada de una clara estrategia digital integral centrada en el cliente y en sus necesidades, adaptadas estas a nuevos modelos operacionales que enfatizan aún más la necesidad de transversalidad —facilitada por una gestión por procesos automatizada—. Estas posibilidades pueden enriquecer aún mejor al patrimonio digital de las instituciones y mejorar su competitividad, como lo está siendo para el caso de la UCASAL, creando nuevas oportunidades debido a las mejoras que traen estas nuevas aplicaciones y el uso de los datos del seguimiento digital que se realiza de los distintos procesos. Esto habla de cómo, en el ámbito universitario, también se está creando valor de una manera diferente, ello facilitado por la adopción de tecnologías disruptivas como el *blockchain* —que permite brindar seguridad a las certificaciones universitarias en el marco de los entornos digitales—, los asistentes virtuales o *chatbots* —que agilizan y automatizan la comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria—, la computación en la nube —que facilita la gestión digital desde una nueva perspectiva y debe contemplar cuestiones relacionadas con la ciberseguridad, necesaria cuando se digitalizan y automatizan procesos—, y la *big data*, que se incrementa con la gestión digital pasando a ser un activo intangible de incalculable valor si es utilizado correctamente. Esto está generando que tanto

el modelo organizacional como el estratégico deba replantearse para dar lugar a una nueva forma de producción de servicio, en el que el aprovechamiento de los datos se convierta en un activo fundamental en la gestión universitaria, por medio de la cual se pueda brindar servicios personalizados, flexibles, conocer más a los alumnos y usuarios en general, innovar y experimentar con la puesta en marcha de respuestas y medidas puntuales sobre servicios existentes, como así también adelantarse a las necesidades cambiantes de estos mediante la redefinición de la propuesta de valor y los procesos que permitan hacerlo.

La transformación digital que está generando la digitalización de los procesos es más valiosa si está acompañada de una estrategia institucional que ponga el centro en el alumno; esto aumentará la competitividad de la institución, además de facilitar una nueva generación de valor que antes estaba ligada a los activos tangibles y hoy está cambiando.

“El crecimiento de la digitalización siempre fue exponencial, pero la pandemia lo aceleró con esteroides”, aseguró Martin Hilbert (2020) en un reportaje. Hilbert es un investigador alemán de la Universidad de California Davis, autor del primer estudio que calculó cuánta información hay en el mundo. Es uno de los referentes en la temática; sigue de cerca los efectos digitales de la pandemia y el análisis de cómo los algoritmos, que procesan millones de datos sobre comportamientos humanos, aprenden a predecirlos.

Las universidades, con la digitalización y el uso de nuevas tecnologías, tienen la posibilidad de obtener y capitalizar una elevada cantidad de datos de distinta índole; estos ofrecen un gran potencial para generar valor en la estrategia universitaria. Los datos pueden colaborar en la detección anticipada de necesidades, generar sistemas de alerta tem-

prana y diseñar servicios innovadores. Con el uso intensivo de plataformas que impone el contexto actual, la obtención de datos está creciendo a un ritmo impresionante, convirtiéndose en un activo muy importante en la gestión universitaria, en particular, siendo Internet la “plataforma de las plataformas” (McAfee y Brynjolfsson, 2017). En épocas de normalidad, la capacidad estadística para generar y utilizar con eficacia datos académicos, económicos y sociales básicos es limitada si no se utilizan las nuevas herramientas que proveen las plataformas estadísticas, a las cuales se les puede integrar inteligencia artificial (IA). Muchas universidades no disponen de medios suficientes para realizar un seguimiento preciso de las variables socioeconómicas y académicas de los alumnos, para informar sobre el avance y los inconvenientes ante la flexibilidad curricular, y para propiciar la retención y la graduación. Tampoco pueden monitorear de manera precisa los objetivos estratégicos propuestos sin los datos y la construcción de indicadores relevantes con base en ellos. Sin datos e indicadores obtenidos de manera oportuna, disminuye la capacidad de gestionar eficiente y eficazmente por medio del monitoreo de los avances logrados. En cambio, si la institución consolida sus pasos avanzando firmemente en la transformación digital, tiene la posibilidad cierta de capitalizar lo que conocemos como “la huella digital” (Grover y Mark, 2017; Kosinski et al., 2013) de quienes usan los dispositivos y recursos vinculados con la institución, e inclusive cruzándolos con los del contexto. Esta huella puede ser muy valiosa para las universidades, pues revela comportamientos de los estudiantes y sus hábitos, lo cual permite mejorar cualquier estrategia y metodología tendiente al progreso del aprendizaje de calidad.

La gestión de instituciones de nivel superior tiene sus particularidades específicas, tales

como la complejidad que presenta la dirección y coordinación de un gran número de actividades relacionadas con las tareas sustantivas: docencia; investigación y extensión; diversidad de estructuras; actores y jerarquías; carácter multidisciplinario de muchas actividades; gran cantidad de normativas; mapas de procesos, etc., que hacen necesario contar con sistemas de información que reflejen adecuadamente el comportamiento de todas las variables para medir su desempeño y que, a la vez, permitan realizar análisis integrales: particulares y predictivos.

El desafío para los próximos tiempos es dar uso a la cantidad de datos adicionales, crear algoritmos predictivos basados en inteligencia artificial; algoritmos posibilitados y generados por la digitalización, que creen información relevante para la gestión universitaria y que esta facilite la personalización del servicio educativo, mejorando así la atención de los alumnos y el diseño de la oferta educativa. Pero deben instituirse sus condiciones de producción, lo cual no es algo que se haga de un momento a otro. Los datos por sí solos no mejoraran la situación de los estudiantes; su potencial para generar beneficios solo puede hacerse realidad si se utilizan sistemáticamente, sumándoles tecnologías disruptivas, de forma tal que brinden información relevante para mejorar la vida de la comunidad universitaria.

En este artículo procuramos responder, aprovechando nuestra experiencia en el ámbito educativo, a interrogantes como los siguientes: ¿cómo pueden contribuir los datos a alcanzar los objetivos estratégicos de las instituciones universitarias?, ¿cómo los datos pueden crear valor para la gestión universitaria y hacerla competitiva?, ¿qué tipo de mecanismo de gestión de datos se necesita para respaldar la formulación y el uso de datos de forma segura, ética y confiable, de manera que genere valor agregado a la organización?

Contar con más datos no es un objetivo en sí mismo. Lo es el hacer un uso eficaz de ellos para mejorar la gestión universitaria.

Los datos como “el nuevo petróleo” en la era digital universitaria

Pasaron muchos años desde que, en el año 2006, Clive Humby —pionero en la ciencia de datos—, acuñara la frase que hoy describe la realidad del mundo digital: “Los datos son el nuevo petróleo”, que luego Michael Palmer especificara al señalar que

... los datos son valiosos, pero si no están refinados no se pueden usar. Así como el petróleo debe transformarse en gas, plástico, productos químicos, etc., para crear una entidad valiosa que impulse una actividad rentable, del mismo modo, los datos deben desglosarse y analizarse para que tengan valor. (Palmer, 2021)

En esta época digital el uso de recursos tecnológicos, redes y plataformas digitales se intensificó, lo cual genera una gran cantidad de datos —debido a las huellas que dejan los usuarios cuando los utilizan— que permiten obtener una gran cantidad de información del comportamiento de los usuarios. En el caso de los sistemas universitarios, los datos referidos a los estudiantes pueden ser la matrícula nominal, características biográficas, habilidades y capacidades, trayectoria académica, participación en actividades extracurriculares, investigación, naturaleza de las interacciones con la institución de la comunidad universitaria; en el caso de los profesores, pueden ser el registro de información relacionada con el cuerpo docente; también puede ser el registro de actividades realizadas por docentes y alumnos

en el marco de la investigación y la extensión; publicaciones científicas, etc. Pero teniendo en cuenta que

... la clave del proceso del *big data* para las organizaciones es tener los conocimientos y herramientas adecuadas para extraer correctamente la información útil. En ese proceso de análisis se encuentra el punto de convergencia del *big data*, el Internet de las cosas, la inteligencia artificial y el *smart data*. (Bustamante et al., 2017).

La implementación y el uso de herramientas digitales que propicien la selección, la búsqueda y el tratamiento de datos existentes se vuelve fundamental en este contexto.

Si los datos pueden extraerse en tiempo real y transformarse en información relevante para los gestores universitarios mediante el uso de inteligencia artificial (IA) y que, además, permita la toma de decisiones, su valor se elevará. En el momento en que se puedan extraer de ellos ideas clave mediante un análisis (revelando complejos comportamientos, patrones y eventos a medida que ocurran, si no antes), los datos descubrirán su poder inherente. Si los datos pueden compartirse a través de todo un ecosistema y ser accesibles en los lugares en los que el análisis tiene más utilidad, se convertirán en un elemento transformador que cambiará nuestra forma de vivir, trabajar, jugar, aprender, comprar, vender, viajar... (Puyol, 2015, p. 125). De esta manera, cuando los datos y la información se transforman en conocimiento, dan paso a la innovación, a mejorar la competitividad y a promover el desarrollo; siendo esta la respuesta clara cuando nos planteamos el interrogante de cómo pueden contribuir los datos a alcanzar los objetivos estratégicos de las instituciones universitarias creando valor y haciéndolas competitivas.

David Rogers (2021), especialista en transformación digital de la Universidad de Columbia, coincide en la importancia de los datos en la estrategia de transformación digital de las organizaciones, y pone el acento en cómo pueden convertirse en aliados estratégicos que permitan anticiparse a las necesidades de los clientes para darle agilidad a la estrategia organizacional con la posibilidad de crear nuevas necesidades. Para él, los datos son una de las cinco dimensiones claves de la transformación digital además de los clientes, la competencia, la innovación y el valor del mercado.

Los datos impulsan la adopción de nuevas tecnologías y la redefinición de procesos para brindar soluciones más eficientes y eficaces en los procesos universitarios, ya que son claves para entender el comportamiento de cada miembro de la comunidad universitaria, principalmente los alumnos como centro de toda estrategia: sus preferencias, trayectoria y la manera en que se les puede brindar el servicio. Esto permite la innovación constante, mediante la creación de nuevos servicios, soluciones que faciliten las trayectorias y ofertas educativas que ellos necesitan. A medida que siga pasando el tiempo, el uso cada vez más común de recursos tecnológicos seguirá incrementando la generación de datos, por ende, las universidades tendrán distintas áreas de oportunidad que van a poder aprovechar haciendo uso de la data, ya sea utilizando inteligencia artificial, *big data*, ciencia de datos, minería de datos o análisis de datos, que serán cada vez más frecuentes y comenzarán a formar parte de la cotidianidad en la industria universitaria.

Herramientas para analizar datos

Las herramientas para analizar datos son muy importantes para la gestión organizacional,

particularmente la universitaria. Existen muchas disponibles en el mercado, tales como Sta- ta, SAS, Power BI, entre otras, es por ello que se debe analizar y optar por aquellas que opti- micen el esfuerzo analítico y las que se adap- ten mejor a las necesidades de la institución. Lo importante es tener en claro el objetivo, ya que las herramientas aparecen y se perfeccio- nan cada día más. Desde nuestra experiencia, la herramienta de análisis también debe brin- dar soporte para visualizaciones relevantes de la gestión universitaria. Resulta importante que la herramienta que se elija pueda ser visualizada, de tal manera que permita comprender cuál es la historia que cuenta y, lo que es más impor- tante, que pueda ser interpretada y entendida por cualquier miembro de la institución, aun- que para hacerlo, muchas veces, se deba recur- rir a especialistas y analistas de datos.

A modo de ejemplo, en UCASAL anali- zamos varias herramientas y optamos por el Power BI para analizar la gran cantidad de datos que generan los sistemas académicos y platafor- mas que se utilizan, transformando los datos en información y conocimiento que facilite la toma de decisiones en el ámbito institucional para tener oportunidad de satisfacer las necesidades de información. Esta herramienta de análisis de datos es flexible y posee gran capacidad de almacenamiento, lo que facilita los procesos de

data mining, manejo de *big data* y análisis de información; proporciona, además, informes y cuadros de mando en tiempo real lo que brin- da un excelente entorno grafico de extracción, transformación y carga de información. A la vez, cuenta con la ventaja de ser una platafor- ma multidispositivo que se puede integrar con otras plataformas; realiza análisis automático de información ofreciendo correlaciones, valores atípicos y agrupaciones de datos administrán- dose de forma autónoma, lo cual facilita el tra- bajo del área de tecnologías de la información (IT) de la institución. Asimismo, el análisis de los indicadores que se monitorean y analizan nos permite identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora de nuestra oferta académica en todos los ámbitos que afectan a los grupos de interés (alumnos, egresados, empleadores, etc.). Este hecho nos permite explotar aquellas facetas que nos diferencian de otras universi- dades y, por otra parte, tomar decisiones para la mejora de aquellos aspectos que los grupos de interés no consideran tan “excelentes”. En este sentido, nos concede la posibilidad de mostrar a los potenciales nuevos estudiantes aquellas cuestiones que puedan inclinar la balanza por nuestra universidad.

A continuación se muestra la forma como ahora se pueden visualizar los reportes en Power BI:

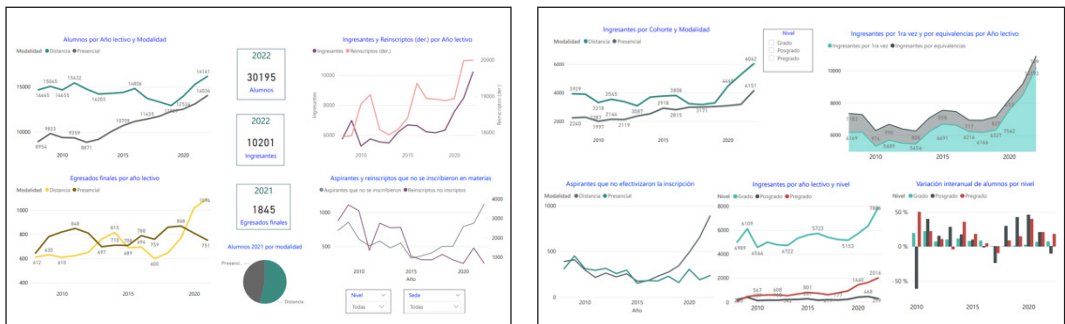


Figura 1. Reportes en Power BI.

La automatización por medio de la implementación de la herramienta permitió reducir la probabilidad de error, garantizando la integridad de las cifras y mejorando la velocidad en el acceso a la información para una toma de decisiones más ágil y confiable.

El posicionamiento estratégico es clave para cualquier organización, así también para las universidades, y la correcta interpretación de la información provista por los datos contribuirá a lograrlo; el aporte del *big data* a la industria universitaria y las herramientas para procesar los datos serán claves en el contexto actual.

La experiencia del estudiante universitario y la generación de datos

En la mayoría de las propuestas para la transformación digital universitaria, la experiencia del alumno es un elemento clave. De hecho, muchas iniciativas de digitalización surgen precisamente a partir de puntos débiles en el servicio que se le brinda. Es por ello que la experiencia del alumno es el principal impulsor de muchos puntos críticos definidos en la estrategia de transformación digital universitaria.

Ahora bien, la experiencia del alumno universitario en el proceso de elección de una institución educativa y de interacción con ella no es responsabilidad de una sola área de la universidad, sino un objetivo clave en el que varias áreas deben trabajar articuladamente, además del área de sistemas o tecnológica de la organización. Es por ello que se debe tener en cuenta que la estrategia de transformación digital es transversal y afecta a muchas áreas de la universidad (incluidos los alumnos); por ende, el impacto que tendrá en el estudiante es inevitable. El enfoque se debe centrar en las personas y en los procesos.

En el siguiente cuadro se visualizan esquemáticamente las acciones e interacciones que realiza el estudiante en su paso por la universidad durante el tiempo que dura su carrera, desde que ingresa hasta que egresa (y más tarde también), y que constituyen su experiencia con la institución, a instancias de las cuales se pueden obtener datos:

Cabe destacar que, como lo muestra el gráfico, la experiencia del alumno en la universidad no depende ni está vinculada con la tarea de una sola área, sino que involucra a toda la institución e intervienen distintas áreas cuando se brinda el servicio educativo. Este enfoque holístico hace necesaria una visión integral para diseñar cualquier estrategia de transformación digital.

El estudiante como centro de la estrategia y los procesos

El componente más importante al analizar la experiencia del estudiante es su comportamiento durante todo el ciclo de su vida universitaria. Si la estrategia universitaria pone el foco en el alumno y se apoya fuertemente en las interacciones digitales que este tiene con la universidad, deberá priorizar que esto se transforme en una necesidad para él; es decir, que le aporte valor y haga que lo elija y persista. Cabe destacar que la mejora en la experiencia de los estudiantes va de la mano con la mejora de los procesos. Esta cuestión es clave. La transformación digital tiene el potencial y capacidad de crear o actualizar procesos basados en el avance tecnológico que la transformación impone, enfocados a mejorar el servicio y las necesidades de los alumnos.

La digitalización de procesos y la automatización de tareas rutinarias redefine el papel de los canales de contacto y de servicio al alumno, lo que hace que estos tengan una función más



Figura 2. Acciones e interacciones estudiantiles en la universidad, ingresoegreso, y *a posteriori*.

proactiva. La experiencia del alumno y el valor agregado en el servicio que se le brinde harán que aparezcan solicitudes cada vez más complejas y personalizadas por parte de ellos.

La adecuación o el cambio de los canales de contacto y de servicio al alumno requerirán de una redefinición de todas las métricas: deberán orientarse a medir la experiencia del alumno.

Automatizar procesos

En el camino de la digitalización, la automatización de procesos es clave para mejorar la eficiencia y sumar agilidad al sistema, además permitirá optimizar el servicio y fidelizar al cliente mediante la aplicación de técnicas

de analítica avanzada que posibilitarán, en el corto plazo, personalizar la relación con el alumno. Asimismo, permitirán ser proactivos ante sus necesidades mejorando la retención y graduación.

El impacto en la estrategia

Las instituciones universitarias diseñarán cada vez más estrategias basadas en datos para innovar, competir y generar valor, apoyadas en las oportunidades de crecimiento que generarán la *big data* y la transformación digital. Con base en el modelo de Cerezo (Cerezo et al., 2017) la transformación digital en la universidad debe contemplar seis pilares:

1. Visión
2. Procesos
3. Puntos de contacto
4. Servicios y productos
5. Modelos de universidad
6. Cultura y organización

Estos aspectos deben tenerse en cuenta en la estrategia. Además, luego de la pandemia se intensificó el uso de tecnología para satisfacer los nuevos requerimientos de la virtualidad aplicados al servicio educativo en todas las áreas de las instituciones, haciendo necesaria su integración para el manejo transversal de las operaciones tradicionales, lo cual complejiza la tarea y la vuelve más desafiante; ya que son muchas las variables a tener en cuenta en las integraciones y algoritmos que se definan. La creciente digitalización favorece al almacenamiento de grandes cantidades de información estructurada y no estructurada que, por su volumen, van robusteciendo la *big data* para posibilitar el aprovechamiento de la información disponible, lo que permite que los gestores universitarios —desde los rectorados— puedan medir y saber en forma precisa qué sucede en todas las instancias del servicio educativo, y hacer que ese conocimiento permita recorrer el camino de su flexibilidad y personalización —del servicio—, así como la toma de decisiones mejoradas. Ello propiciará un mejor rendimiento, constituyéndose así en una estrategia organizacional clave para la toma de decisiones en tiempo real. Según los resultados obtenidos en una reciente encuesta global de McKinsey (2021)³ sobre estrategia digital —realizada a empresarios a nivel mundial—, la pandemia ha incrementado el ritmo de los negocios y las capacidades tecnológicas serán cruciales tanto para las estrategias que

usen las compañías para salir de la pandemia como para lo que venga después. Muchos de los encuestados reconocen que el modelo de negocios de su compañía se está volviendo obsoleto. Solo el 11 % cree que su modelo de negocios actual será económicamente viable en el año 2023, mientras que el 64 % de los encuestados de todos los sectores afirma que su compañía tendrá que crear nuevos negocios digitales para poder llegar hasta allá. Para responder a las nuevas demandas, las organizaciones en general están haciendo inversiones digitales y en tecnología a lo largo y a lo ancho de sus modelos de negocios. Asimismo, más de la mitad de los encuestados afirmó que su compañía ve la tecnología como una manera de diferenciarse estratégicamente de sus competidores. Las instituciones universitarias no son ajenas a esta realidad; la experiencia que significó la pandemia mostró que las más adelantadas que sus pares a nivel tecnológico son las que mejor pudieron responder y que tienen espacio para mejorar y reforzar sus dotaciones tecnológicas, apostando por eso para lograr un elemento diferenciador y actualizando su propuesta de valor en la estrategia global.

La deconstrucción de la cadena de valor universitaria y los datos

De acuerdo con Evans (2015), la aceleración de la transformación digital impulsada por la incorporación de tecnología digital en todas las áreas de la universidad y la digitalización de actividades universitarias hacen de la gestión de datos una cuestión clave. Además de las implicancias estratégicas que conlleva, poniendo en el centro del modelo de aprendizaje al alumno con sus necesidades y a una

³ McKinsey es una empresa de consultoría de alta dirección en la Argentina.

atención más personalizada, la tecnología se convirtió en una aliada estratégica.

La cadena de valor universitaria abarca un conjunto de actividades heterogéneas y secuenciales que podríamos describir de la siguiente manera: proceso de *marketing* y captación, de matriculación, de gestión de cursado en concordancia con el modelo educativo que tenga la institución, de evaluación, de graduación y de seguimiento al egresado, sumando la educación a lo largo de la vida. Deconstruir cada eslabón de la cadena e impulsar su evolución independiente, apoyados en la digitalización, facilita agilizar aún más la generación de datos en beneficio del *big data* institucional, permitiendo la extracción de conocimiento. De esta manera, nace no solo como un conjunto de técnicas para obtener datos, sino como una arquitectura diferente en la industria universitaria en general y en la institución en particular, llevándola generalmente a externalizar la tarea de procesamiento de datos a proveedores de “computación en la nube”.

Siguiendo a Evans (2015, p. 6), trabajar con el universo de datos que generan los sistemas que se utilizan en el ámbito universitario permite principalmente:

a) Conocer a los miembros de la comunidad universitaria, en especial a alumnos, docentes, personal administrativo y de gestión, gracias a la nominalidad de sus datos. Cada uno de ellos interactúa con las plataformas digitales que la institución pone a disposición para que realicen sus tareas, y generan datos que pueden ser de gran ayuda para las organizaciones. Con esto se pueden conocer el rendimiento académico, las características del proceso de enseñanzaaprendizaje, los hábitos de estudio, cómo es su experiencia con la universidad, las horas y los días de interacción, etc. Así se pueden crear

estrategias para mejorar los indicadores de eficiencia y eficacia luego de analizar la información obtenida, tales como retención, la deserción, el egreso, etc.

- b) Más organización y generación de reportes, ya que los diferentes datos generan información distinta que puede ser utilizada para fines específicos dentro de la institución, por eso es importante organizarlos y estructurarlos para poder utilizarlos de forma apropiada. Así se podrán hacer análisis adecuados, según las acciones que se deseen implementar en las distintas áreas académicas e institucionales.
- c) El nuevo entorno competitivo y la planificación estratégica, puesto que con el avance vertiginoso de la digitalización actual no se puede dar por hecho que las bases en la que se asentaba la ventaja competitiva institucional vayan a perdurar ni que la “excelencia” lograda a base de esfuerzo permanezca en el futuro próximo. Los competidores para la industria universitaria están aumentando, lo que hace necesario repensar el vínculo de la tecnología con la estrategia corporativa. Muchas *startups* y plataformas educativas de alto componente tecnológico han irrumpido en el sector educativo aprovechando la brecha existente entre las nuevas demandas de habilidades y servicios de los clientes y los que ofrece la industria universitaria; a estas se le suman la incursión en este ámbito de las grandes empresas de Internet como Google, Amazon o Alibaba, que comienzan a ofrecer servicios educativos. Los datos que se obtienen de los procesos digitales y los que provienen del contexto y de su análisis pueden generar nuevas oportunidades para la ventaja competi-

tiva, permitiendo diseñar planes de acción acordes a las necesidades actuales y futuras de la organización. Es la manera en que puede implementarse un plan de crecimiento y estrategias específicas, entre otras acciones.

Así como en 1994 Clive Humby y su esposa Edwina Dunn, ambos matemáticos, usando lo que ahora llamamos *big data*, pudieron analizar el comportamiento de compra de las familias en la cadena de supermercados Tesco del Reino Unido, identificando preferencias no obvias de clientes y utilizando la correlación para generar información importantísima —lo que produjo resultados espectaculares para la firma y le permitió a la empresa redefinir sus promociones de una manera más eficiente, llevándola a convertirse en la primera cadena de alimentos del país—, también las instituciones de nivel superior podrían estudiar el comportamiento de los estudiantes para generar valor, implementado sistemas de alerta temprana basados en el análisis de datos.

La transformación digital y su relación con los datos

Ante los cambios profundos de comportamientos de las organizaciones y clientes las universidades están respondiendo al reto de la digitalización con distintas aproximaciones y velocidades, ya que el concepto de “universidad digital” todavía no está muy desarrollado. La transformación digital aplicada al ámbito universitario —entendida como la utilización de capacidades digitales empleadas en procesos relacionados con los servicios que se brindan para mejorar la eficiencia, la eficacia y el valor, principalmente para el alumno— le permitirá a las instituciones el conocimiento

en profundidad del estudiante y del docente, cambiando la forma en que opera y brindando valor a sus alumnos y educadores, y con ello favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje y aprovechando también las posibilidades que brindan los dispositivos conectados para mejorar la comunicación.

Esta transformación digital también implica revisar y redefinir procesos en todas las áreas de la institución, analizando los flujos de trabajo, las habilidades de los empleados, las interacciones con los alumnos y su valor para todas las partes interesadas, permitiéndoles a las instituciones competir en un entorno económico global que cambia constantemente a medida que la tecnología evoluciona. Esta tarea es clave y lleva a plantearse cuestiones como pensar en la computación en la nube, las plataformas móviles, el *machine learning* y las tecnologías como *blockchain*, la realidad aumentada y la realidad virtual, las redes sociales y el internet de las cosas.

La transformación digital permite que los procesos se revisen y optimicen, incluso simplificándolos, de manera tal que se automatiza el trabajo que las personas realizan además de convertir el proceso en *software*, lo cual hace que se generen una infinidad de datos que se pueden convertir en información de calidad. Lo digital convierte los procesos en *datos*, lo cual permite a las universidades ver su gestión por medio de ellos en lugar del objetivo del proceso en sí. Entonces, en lugar de ver el servicio al alumno como un conjunto de procesos que inicia en el cliente o la institución, son los *datos del cliente* los que obligan a la institución a pensar en su “experiencia”.

El desafío de la organización está en poder tener la capacidad de asociar esos datos con indicadores o problemas relacionados con la gestión —lo que resulta de ver el mundo a través de los datos en lugar de procesos— y, también,

en poder hacer el cambio cultural basado en el valor de su análisis. Esto necesita que las personas responsables de procesos, áreas y funciones claves deban dominar un abanico completamente nuevo de técnicas estadísticas, lo que vuelve necesario que se capaciten para ello.

Pensando —o viendo— la realidad de esta forma es probable que nos demos cuenta de qué manera Mercado Libre, Henry, Ualá o Uber, entre otras empresas, no necesitan tener activos físicos (como grandes edificios) para brindar los servicios de excelencia que demanda el contexto actual. La industria universitaria se está volviendo cada día más competitiva y la transformación digital brinda la posibilidad de mejorar la eficiencia operativa y recorrer el camino hacia la universidad digital.

Conclusión

La cuarta Revolución Industrial, cuyos efectos estamos viviendo actualmente, está marcada por la integración de tecnologías: el avance de la *big data*, la inteligencia artificial, la automatización y la transformación digital de las organizaciones. Las universidades no son la excepción al nuevo paradigma digital que estamos viviendo, y están cambiando drásticamente la manera de hacer análisis para la toma de decisiones, además de los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Como ya lo anticipara Schumpeter —también conocido como “el profeta de la innovación”— en su teoría sobre el desarrollo basado en la evolución socioeconómica, a su vez impulsada por la tecnología, el directivo innovador será aquella persona que tenga la capacidad e iniciativa de proponer y realizar nuevas combinaciones de medios de producción, que sea capaz de generar y gestionar in-

novaciones radicales de las organizaciones o fuera de ellas, principalmente determinadas por la tecnología (Schumpeter, 1996).

El análisis de los datos, asociados a los procesos digitalizados sustantivos de las instituciones de nivel superior universitarias, realizado de forma integral, empleando la *big data* y la ciencia de los datos permitirá fundamentar con más precisión las decisiones a tomar posibilitando, además, realizar análisis predictivos e inferencias para el futuro aplicando IA a los algoritmos que se definan.

La pandemia actuó en el nivel superior universitario como un acelerador de cambios anticipados desde hace un tiempo, los cuales plantean nuevos retos de adaptación vinculados íntimamente con aspectos y recursos que plantea la industria 4.0 (Suárez, 2016), en general, y relacionados fundamentalmente con la estructura organizativa, la tecnología y la cultura organizacional. Tener una visión estratégica clara y realista, con la que todos los estamentos de la institución se alineen, es fundamental para el éxito de los esfuerzos de transformación digital. También es importante considerar que a medida que la industria educativa adopte cada vez más disrupción, todo el ecosistema educativo deberá acompañarla.

Si el foco de la estrategia está puesto en la experiencia del alumno, entendiéndola como la calidad de todos los encuentros del alumno con el servicio educativo que se le brinda (desde que recibió información digital, ingresó a la universidad y egresó), lo cual incluye también los encuentros que experimenta en la interfaz digital, en el aula o entorno físico y los contactos con los servicios brindados, todo esto realizado en un contexto digital permitirá obtener una infinidad de datos que puede hacer posible la atención y el seguimiento personalizado, y favorecer a la flexibilidad.

Actualmente, las universidades deben superar los desafíos que plantea el recorrido de este camino, relacionados con la integración de tecnología, la trazabilidad y la seguridad de la información para lograr la aplicación del análisis y los datos predictivos para mejorar la personalización del servicio, la retención y la graduación de los alumnos. Asimismo, la toma de decisiones basadas en datos provistos por IA y un liderazgo estratégico que promueva la IA y sustente la innovación de los servicios brindados. Esto permitiría el crecimiento, la financiación, la gestión de datos, y una dotación de recursos humanos con habilidades específicas para la transformación digital del aprendizaje, lo cual implica trabajar con el profesorado y con un liderazgo académico que impulse el uso de la tecnología en la enseñanza y las formas innovadoras para apoyar la transformación digital. Esta tarea permitirá elevar la competitividad, la adaptabilidad y la velocidad de respuesta ante los nuevos requerimientos que se plantean a las universidades en la actualidad.

Es necesaria la definición de un modelo educativo para esta realidad. En este sentido, la institución educativa debe plantearse de manera integral cuestiones relacionadas con la gestión académicoadministrativa, la docencia y el soporte tecnológico. Un ejemplo de ello sería preguntarse si manejará con sistemas y recursos propios las aplicaciones, los datos, los tiempos de ejecución, los servidores, la virtualización, el almacenamiento y las redes o si, por el contrario, todo ello será gestionado por un proveedor que brinde soluciones integradas. Lo que es claro es que sea cual sea el camino, en el proceso de cambio que implicará la implementación de un nuevo modelo, la presencia de la tecnología será indiscutible. El desafío está planteado.

Referencias bibliográficas

- Almaraz Menéndez, F., Maz Machado, A. y López Esteban, C. (2019). Análisis de la transformación de las instituciones de educación superior. Un marco de referencia teórico. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6 (1)181-202.
- Bustamante A. B. y Guillén Alonso S. T. (2017). Un acercamiento al Big Data y su utilización en comunicación. *Mediaciones Sociales*, Vol. 16, 115-134 DOI: <https://doi.org/10.5209/MESO.58112>
- Castells, M. (2002). La era de la información. *Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- Cerezo, P., Magro, C., y Salvatella, J. (2017). *Sobre la transformación digital y su impacto Socioeconómico*. https://rocasalvate-lla.com/app/uploads/2014/12/rs-transf_digital_cast_3_0.pdf
- Evans P. (2015). De la deconstrucción a los big data: cómo la tecnología está transformando las empresas. *Reinventar la empresa en la era digital*, p. 6.
- García-Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*. <https://bit.ly/2YPUeXU>
- Grover, T., y Mark, G. (2017). Digital footprints: Predicting personality from temporal patterns of technology use. *Proceedings of the 2017 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing and Proceedings of the 2017 ACM International Symposium on Wearable Computers*, pp. 41-44. DOI: <https://doi.org/10.1145/3123024.3123139>
- Hilbert, M. (2020). Digital technology and social change: The digital transformation of society from a historical perspective. *Dialogues in Clinical Neuroscience*,

- vol. 22 (2), pp.189–194. DOI: <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/mhilber>
- Hilbert, M. et al. (2018). Digital Footprints from Latin America and the Caribbean. Huellas digitales de América Latina y el Caribe (SSRN Scholarly Paper ID 3162864). *Social Science Research Network*. <https://papers.ssrn.com/abstract=3162864>
- Kosinski, M., Stillwell, D., y Graepel, T. (2013). Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(15), 5802–5805.
- Llorens, F. (2018). Transformación Digital de las Universidades: fontanería al servicio de la filosofía. *Las tecnologías de información y comunicación: con rumbo a la transformación digital*. Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- McKinsey y Co. Global Institute (2021), *La nueva ventaja digital: repensar la estrategia para la era postpandemia*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/destacados/la-nueva-ventaja-digital-repensar-la-estrategia-para-la-era-postpandemia/es-ES>
- McAfee, A., y Brynjolfsson, E. (2017). *Machine, platform, crowd: Harnessing our digital future*. WW Norton & Company.
- Parker, G.; Van Alstyne, M.; Choudary, S. P. (2017). *Platform Revolution*. MITP VerlagsGmbH & Co. KG
- Puyol, J., (2015). *Aproximación jurídica y económica al big data*. Editorial Tirant Lo Blanch.
- Rogers, D. (2021). *Guía estratégica para la transformación digital*. Ed. Empresa Activa.
- Schumpeter, J. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Ediciones Folio.
- Suarez, F. (2018). *Industria 4.0: La transformación digital de la industria*. Ediciones Gestión 2000.

Silvia Milagro Álvarez

Secretaria general de la Universidad Católica de Salta, Argentina (UCASAL). Doctora en Educación (AIU-EE. UU.). Certificado de suficiencia en investigación de la Universidad de Sevilla. Magister en Administración de Negocios (MBA) por la UCASAL. Licenciada en Economía (UCASAL) y profesora en Ciencias Económicas (UNSA). Docente universitaria. Autora de libros: *Radiografía de la educación en Salta* (2018) y *El Sistema Educativo frente al cambio de paradigma* (2022) y de numerosos ensayos y artículos científicos en el área educativa. Columnista especializada en temas educativos en diversos medios.

smalvarez@ucasal.edu.ar

Identificador ORCID: 0000-0002-4707-6323

Miguel Bernardino Galliano

Contador público nacional por la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Máster en Ges-

tión de Organizaciones por la Universidad de Alcalá, Madrid (España). Máster en Finanzas por la Universidad de Valparaíso (Chile) — medalla de oro al mejor promedio—. (MBP) Entrepreneurship, Babson College. Boston, Massachusetts, EE. UU. (20092011). Doctorando en la Universidad de Sevilla, España. Docente de la Maestría en Administración de Negocios (MBA) en materias vinculadas a la estrategia de negocios y a la gestión empresarial en universidades de Argentina, Perú, Bolivia, Chile, México y República Dominicana, entre otras. También ha participado en calidad de disertante en congresos nacionales e internacionales. Director del Área de Calidad y Procesos de la UCASAL (Argentina). Asesoró a empresarios y organizaciones en temas de su *expertise* en la Argentina, Bolivia, Chile, Perú, El Salvador, Guatemala, Uruguay, México y España.

Identificador ORCID: 0000-0002-0435-3722

Resonancias de la demanda de formación docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Avances de un estudio sobre carreras docentes de nivel universitario

Resonances of the demand for teacher training in Youth and Adult Education. Advances of a study on university-level teaching careers

Clarisa del Huerto Marzioni¹

Educación/ ensayo científico

Citar: Marzioni, C. (2022). Resonancias de la demanda de formación docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Avances de un estudio sobre carreras docentes de nivel universitario. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 57-66.

Recibido: octubre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

En esta presentación se muestran algunos hallazgos principales de la investigación en curso “Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital”, a cargo de un equipo de docentes investigadoras² del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Se realiza una delimitación de la línea que indaga sobre las materias de práctica para la intervención, que corresponden a los planes de estudio de los profesorado disciplinares y para la educación secundaria de la UNQ, y se profundiza en la materia Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

Se enfatiza en lo empírico y se reflexiona sobre lo que los estudiantes identifican como aprendizajes y saberes construidos durante la formación docente vinculados al campo de la EDJA. En primer lugar, se hace mención al núcleo problemático preponderante sobre el cual se ancla la escritura. En segundo lugar, sobre los procedimientos técnicome-

¹ Universidad Nacional de Quilmes. Área de Educación de Adultos y Adolescentes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

² La trama teóricoempírica de este texto es producto del trabajo conceptual realizado durante las sucesivas etapas del análisis que venimos realizando en el marco del programa de investigación “Tecnologías digitales, educación y comunicación. Perspectivas discursivas, sociales y culturales”, proyecto de investigación “Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital”, del cual participo como investigadora desde 2011 hasta el momento actual (Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes —n.º de expediente del Programa: 827-1260/19 y n.º del proyecto 1260/19 para el período 2019-2023—). También es fruto de mi experiencia en el Centro de Políticas Públicas, Educación, Comunicación y Tecnologías; Adultos 2000 —secundario a distancia para juventudes y adulteces—, donde cumpla funciones como docente e investigadora en la modalidad.

todológicos diseñados para esta etapa de la investigación junto con algunas características del universo de estudio. En tercer lugar, se concentra en la voz de los estudiantes cursantes de las carreras de profesorado. Por último, se presentan conclusiones parciales respecto de las prácticas en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el marco de la propuesta pedagógica de la materia EDJA y se postulan emergentes para continuar profundizando desde un enfoque cualitativo interpretativo y de prácticas de investigación educativa por el que se ha optado en este estudio.

Palabras clave: educación de jóvenes y de adultos - formación docente - universidad

Abstract

This presentation shows some of the main findings of the ongoing research “Educational, communicational, aesthetic and political dimensions of digital culture”, conducted by a team of research professors from the Social Sciences Department of the National University of Quilmes (UNQ). It inquires about practice subjects for intervention, which correspond

to the curricula of the disciplinary professorships and for secondary education at the UNQ, and deepens in the subject Youth and Adult Education (YAE). Emphasis is placed on empirical aspects and reflection is made on what students identify as learning and knowledge built during teacher training related to the field of YAE. In the first place, mention is made of the preponderant problematic nucleus on which writing is anchored. Secondly, on the technical-methodological procedures designed for this stage of the research together with some characteristics of the study universe. Thirdly, it concentrates on the voice of the students in the teaching careers. Finally, partial conclusions are presented regarding the practices in the Permanent Education of Young People and Adults (PEYPA) modality within the framework of the pedagogical proposal of the YAE subject and emerging issues are postulated to continue deepening from an interpretative qualitative approach and educational action research practices, which has been chosen in this study.

Keywords: youth and adult education - teacher training - university

Introducción

El trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que estudia las materias de formación para la intervención dirigidas a estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en el marco de la política de Estado promovida desde las normativas nacionales y jurisdiccionales que han incidido en la configuración

de un conjunto de tendencias que, por medio de la implementación de políticas específicas, han provocado modificaciones en las instituciones, en el sistema formador argentino y en las prácticas de los sujetos desde los primeros años de la década del 2000.

Una de las preguntas que guía nuestro trabajo gira en torno a la idea de que las propuestas de enseñanza de las materias de intervención³ son facilitadoras para la configu-

³ Las prácticas docentes que se desarrollan desde las propuestas de enseñanza de las materias de práctica para la intervención, según lo relevado en la etapa previa de investigación, promueven el conocimiento de diferentes ambientes de la realidad educativa; en este sentido, se impulsan proyectos para concretar las prácticas en instituciones de gestión pública y privada, así como en el ámbito de la educación no formal o formal. Puede ampliarse sobre los espacios de concreción de estas instancias y sus propósitos en los artículos del equipo de investigación referenciados en la bibliografía.

ración del rol docente. El supuesto no apunta a la verificación correlacional de los conocimientos aportados por dichos espacios curriculares a la capacidad de abarcar toda la gama de posibilidades que se podrían desarrollar en las prácticas docentes en el contexto actual, de modo de hallar categorías que den poder predictivo; sino que pretende comprender las propuestas pedagógicas de las materias de práctica para la intervención y analizar si, de alguna manera, colaboran en reducir los niveles de incertidumbre que tienen los estudiantes frente al conjunto de tópicos que abren los contextos complejos y diversos, pensando en la construcción de un rol docente también complejo en tanto multidimensional.

Los hallazgos obtenidos de investigaciones empíricas finalizadas y en curso a partir de diversos análisis del conjunto de las propuestas de enseñanza de las materias de práctica para la intervención pusieron de relieve cierta tendencia, en este grupo de materias, a romper con categorías teóricas heredadas para la lectura de los procesos que se desenvuelven en los diferentes espacios educativos.

Desde el estudio de corte interpretativo continuamos indagando la conformación de esos espacios de formación y de prácticas para la inserción profesional de las y los futuros egresada/os de los profesorados, con el objetivo de profundizar en esta nueva etapa desde las voces de los estudiantes sobre sus prácticas docentes durante la formación y sus producciones de conocimientos e interpretaciones, que se generan en la articulación con los espacios de intervención. Así, desde la perspectiva de los estudiantes y nuestro análisis se generan sentidos que organizan las interpretaciones e identifican rasgos facilitadores para las prácticas docentes.

Acercamiento a los núcleos problemáticos que aborda este escrito

La situación problemática que da origen a esta indagación remite a la insuficiente formación sobre las temáticas en torno a la modalidad que existe en la docencia, en general, y en el escaso acercamiento a la riqueza de su complejidad por parte de toda la comunidad educativa. Partimos de la pregunta: ¿debe haber una alteración de la pedagogía para juventudes y adulteces que constituya una frontera precisa de la enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)?

La exploración basal se extiende en una variedad de textos de intelectuales de la región para descifrar los signos epocales y discursivos desde un abordaje sustentado en la hermenéutica crítica y la historicidad del saber pedagógico (Freire, 1974; Zemelman, 2006; Saleme, 1997; Retamozo, 2009).

Un corpus producido por equipos de consolidadas trayectorias de investigación en la materia, fundamentalmente de las universidades nacionales y de especialistas del campo de la EDJA de la talla de Sirvent, Llosa, Brusilovsky, Cabrera, Michi, Lorenzatti, Rodríguez, Kurlat, Toubes, y Campero Cuenca, presenta nudos problemáticos que fueron emergiendo en torno al vínculo entre políticas, sectores excluidos de la sociedad y su configuración. Reconociendo esos antecedentes, nos interesamos por ciertos trazos de discusiones regionales tendientes a una especificación para la docencia de la modalidad.

La selección de los textos examinados se enfoca en identificar en el pasado reciente ciertas reflexiones y propuestas que surgen de la pregunta por un educador/a para la modalidad. Asimismo, en interpretar los vaivenes que forman progresivamente un campo de producción intelectual y praxis como

subjetividad de un colectivo docente (Mar-tuccelli, 2010). Se pretende referir a algunas huellas de unas acciones que se ubican en un entramado más amplio de especialización, jerarquización y profesionalización del trabajo docente en la Educación de Jóvenes y Adultos, así como reconocer los rasgos que de ello permearon hacia las nuevas generaciones de educadores/as.

Abordajes técnicometodológicos

Las consideraciones sobre el posicionamiento como docente investigadora y de la temática delimitada fueron planteadas en comunicaciones anteriores⁴. En esta oportunidad creemos necesario explayarnos en comunicar la elección de la estrategia metodológica de esta etapa, fundamentalmente, y el trabajo conceptual realizado para lograr, de manera progresiva, aproximaciones que suponen una mayor comprensión sobre el objeto de estudio. Así, en estas coordenadas, la primera etapa de la indagación supuso abordar los planes de estudio de las carreras de profesorado y de licenciatura en Educación y los materiales producidos por la coordinación de la materia (programa, plan de trabajo y las orientaciones para las prácticas de intervención en los espacios EDJA). En este acercamiento a lo empírico se ha focalizado en las voces de los estudiantes, en analizar las impresiones que narran sobre la articulación con los diferentes espacios educativos de la experiencia de formación, en captar de qué manera se apropian de conocimientos y saberes que identifican construidos durante las prácticas de la enseñanza. En nuestro análisis hemos procurado evitar la sobreinterpretación y la tipificación forzada.

Hemos organizado el desarrollo de este escrito mediante dimensiones teóricoanalíticas emergentes de los planteos de los cursantes sobre las prácticas realizadas, y asumido una mirada interpretativa desde el proceso dialéctico entre teoría y empiria, propia de los diseños flexibles (Watson y Watson-Franke, 1985; Maxwell, 1996). En esta línea de trabajo la investigación no pretende producir un conocimiento objetivado, sino que la intención es identificar y comprender el devenir de la construcción de conocimientos sobre el trabajo docente en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en un determinado contexto sociohistórico. Siguiendo esta definición, también importa comprender cómo se consigue que las experiencias de formación colaboren con reducir el nivel de incertidumbre que presentan los estudiantes al inicio de la cursada de la materia, observar el papel de las instituciones educativas y de formación en las construcciones de saberes sobre el campo de la EPJA tanto en el plano individual como en los procesos de socialización.

En esta etapa se asume el análisis sobre los relatos obtenidos mediante conversaciones guiadas por cuestionarios abiertos. El instrumento que apuntaba a recabar información sobre las prácticas realizadas en diferentes espacios de la modalidad EPJA en algunas de las localidades pertenecientes a la zona sur del conurbano bonaerense ha sido elaborado por un grupo de investigadoras, miembros del equipo de investigación más amplio, y fue aplicado durante el período 2016-2019. El cuestionario diseñado para la toma por escrito se constituye por preguntas precisas y directas, pero que a la vez habilitan respuestas de desarrollo. Atendiendo a otra de las características de los estudios de corte cualitativo, los cuestionarios se aplicaron en diferen-

⁴ Para ampliar, véase Marzioni (2019); Marzioni y Santos Souza (2018 y 2017).

tes momentos de la indagación. Luego del período de meses de trabajo de campo que consistió en las primeras aproximaciones progresivas a las unidades de análisis, se produjeron posteriores adecuaciones a las subsiguientes formulaciones que configuraron los soportes de registro y las técnicas de indagación.

En total se trabajó con una muestra intencional de 76 estudiantes de los últimos años de las carreras, que cumplieran con la condición de haber cursado como mínimo dos de las tres materias de práctica para la intervención que son requisito para la obtención del título docente. Se llevó adelante un procedimiento combinado, y a lo ya mencionado se sumaron otras técnicas con instancias participativas, como entrevistas grupales con la guía de temas previamente seleccionados, con la intención de provocar los debates en dos grupos compuestos por 18 y 14 estudiantes de la materia EDJA que colaboraron como participantes. Tanto para la elaboración de los ejes que se instrumentaron en las diferentes técnicas indagatorias, como en las dimensiones que ordenan este escrito, se tuvo en cuenta lo avanzado en la etapa previa de la investigación⁵ sobre el análisis interpretativo de la propuesta de enseñanza de la EDJA en el marco de las carreras de profesorado de la UNQ.

En producciones anteriores de esta línea de investigación, sosteníamos que los intercambios y articulaciones con otros espacios que se postulan en el programa de la materia para las prácticas de intervención son potentes para identificar rasgos propios de la

profesión docente, a la vez que colaboran en reducir la incertidumbre propia de las primeras experiencias en la docencia. A partir de este momento, sumamos a esta enunciación encarnaduras desde la expresión de los estudiantes.

Durante el desarrollo cotidiano de la materia EDJA surge la preocupación por la formación y el desarrollo profesional de los estudiantes y docentes que coparticipan en el entramado de las prácticas pedagógicas y la elaboración de propuestas de intervención educativa que tengan en cuenta la demanda de los contextos actuales, condicionada y atravesada por la velocidad y la complejidad, en el marco de garantía de los derechos humanos en la enseñanza y en la construcción de conocimientos.

Esta preocupación recrudece si la combinamos con la variable enseñanza de conocimientos del campo de la EPJA. “Sería interesante tener más espacios prácticos para reducir la orfandad de experiencias de este estilo con la que salimos a la calle tras los años de formación académica” (testimonio de estudiante de EDJA, 2019). En este sentido, sobre la vacancia de contenidos específicos de la modalidad EPJA en la formación docente inicial, nos orientamos en concordancia con lo que plantean otros equipos de investigación que desarrollan líneas de indagación sobre la temática de formación docente para la modalidad EPJA, tales como las impulsadas por ciertos equipos de docentes investigadores de la Universidad Nacional de Luján⁶ y del Centro de Investigaciones de

⁵ Específicamente hacemos referencia aquí a lo presentado en el artículo de Marzioni y Santos Souza, (2018) referido al marco normativo vigente para la formación docente inicial y la propuesta de formación de la Universidad Nacional de Quilmes que, reconociendo las especificidades de ese marco regulatorio, implementó modificaciones a las carreras docentes que son parte de este estudio.

⁶ La investigación: “La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario: situación actual, problemas y necesidades”, dirigido por Cabrera, Ma. E. (UNLu).

la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba⁷.

Habiendo reconocido los hallazgos al respecto, presentamos a continuación parte de lo recabado sobre una incipiente propuesta de formación docente orientada a generar conocimientos específicos acerca de la EPJA en la formación inicial en el ámbito de la universidad.

Prácticas pedagógicas tendientes a profundizar una praxis multidimensional

Una de las preguntas del cuestionario aplicado a los estudiantes indaga sobre la relación entre las propuestas de la materia EDJA y la posibilidad de captar en las prácticas docentes la complejidad de las múltiples tareas situadas en el campo de la EPJA. Esta fue una consigna que, en algunos casos, generó respuestas de relativa extensión y donde se pudo observar cierta reflexión; en otros, fue resuelta con mayor economía.

A modo representativo de estas situaciones, seleccionamos algunos comentarios que se exponen en lo que sigue, sin un orden intencional. Luego de cada punto seguido se trata de un nuevo comentario:

Entender que hay límites como docentes que impiden resolver todas las situaciones que surgen en un aula. Aprendí lo difícil que es extrañarse de la propia práctica y lo complicado que resulta ver lo que sucede en ella. Poder alejarse, buscar y pensar desde otra óptica alternativas y modos de actuar conlleva complejidad cuando se hace lo que se hace porque se cree en eso

que se está haciendo. En la educación de adultos, más que en otras modalidades, aprendí que es necesario recuperar la idea de estar atentos al Otro, a los sufrimientos, las trayectorias complejas... y eso no puede ser dejado de lado o pasado por alto o menospreciado; por el contrario, debe interpelar nuestro compromiso ético y político. La cursada [de la materia] me permitió además de conocer la historia de la educación de jóvenes y adultos, que hasta ese momento era desconocida para mí, me permitió conocer diversas categorías para emplearlas en los análisis de experiencias educativas y poder así desarrollar investigaciones que permitan poner en evidencia lo que suele quedar invisibilizado y que por lo general perjudica, o al menos no favorece, a las personas más necesitadas.

El análisis de estos textos —que llevan implícitos el desenvolvimiento de prácticas socioeducativas en diferentes espacios de la modalidad— y la observación participante en los encuentros presenciales de la materia EDJA dan cuenta de un devenir, de una mayor comprensión sobre la complejidad del rol de educador/a. Además, de lo enunciado por los estudiantes se puede leer que en la construcción de ese rol se evidencian elementos que conciben al trabajo docente como una práctica social compleja en el entramado de las condiciones materiales y simbólicas que operan en la formación en diálogo con la modalidad. Cabe mencionar que ese devenir, si bien adopta formas específicas en cada trayectoria de formación, presenta como rasgo distintivo una creciente comprensión sobre el trabajo docente en la modalidad. Esto se desprende

⁷ Proyecto de investigación: “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos”, dirigido por Lorenzatti Ma. del C. y Delrato Ma. F. (UNC).

de los relatos, mayor conocimiento sobre los enfoques y posicionamientos que delinear estrategias teóricometodológicas de las distintas áreas de conocimiento involucradas en la producción de saberes educativos y pedagógicos pensados para las intervenciones en la educación con jóvenes y adultos.

Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto de la EDJA

Desde el plano normativo de las carreras de profesorado de la UNQ, se proyecta que las prácticas en la formación de profesores promuevan la identificación, la problematización y el análisis de los problemas sociales y educacionales actuales desde una perspectiva crítica, abordando tanto las discusiones teóricas como el aprendizaje de herramientas prácticas de intervención en y para el campo educativo.

Una de las cuestiones frecuentes que registramos en las primeras participaciones de los estudiantes es el desconocimiento sobre algunas de las características de los sujetos que integran la educación de jóvenes y adultos, en general, y pareciera ser aún mayor cuando se profundiza conectando diferentes dimensiones, por ejemplo, sujetos de la EDJA y discapacidad, y ruralidad. En una etapa indagatoria anterior observamos que la propuesta de enseñanza de la materia EDJA, siguiendo los lineamientos institucionales, formula a nivel teórico una articulación con espacios de la EPJA a los fines de poner a disposición conocimientos que profundicen una comprensión sobre los sujetos destinatarios de las propuestas educativas en el campo de la EPJA. En función de esto último, otra de las preguntas del cuestionario se orientó a indagar acerca de los escenarios recorridos y analizados en las materias de práctica para la intervención, y los conocimientos generados a los fines de reco-

nocer/identificar/nombrar características singulares de la población de la EDJA que habita esos espacios en la actualidad.

Los siguientes fragmentos corresponden a los relatos de estudiantes acerca de ello:

Los desafíos que deben sortear [los participantes de las propuestas] y la experiencia [de práctica en EDJA] produjo en mi formación es la contención que requiere la persona adulta. Porque más allá del interés o no que puedan tener en una cursada, son personas que trabajan, son sostén de familia (...) la asistencia, el llegar a horario son un gran desafío para el educador y el educando [realizó su práctica de intervención en una diplomatura de la universidad]. Aprendí sobre las justificaciones que dan los adultos [ante algunas consignas]... “no puedo porque soy madre”, “no puedo porque nunca fui a la escuela, no me sale como a los demás”. Ver y reconocer que los estudiantes son un punto de apoyo importante para sus propios compañeros, ayudando e insistiendo para que aquellos que tengan más dificultades no se queden atrás [referido esto a la secuencia programática de una materia]. Aprendí que no se puede usar la misma metodología en grupos heterogéneos respecto a las edades, que eso generaría cierto malestar en el grupo [de estudiantes participantes de la propuesta educativa]. En general cuando se piensa en educación la asociamos de manera formal y direccionada hacia los niños, adolescentes o jóvenes... no se tiene en cuenta a los sujetos adultos. La participación en los espacios [EPJA] aportó matices metodológicos a mi futuro trabajo como educador de EDJA. Haberme acercado a otros espacios [centros de alfabetización] que no son conocidos desde otras materias que se enfocan más en experiencias formales del sistema [educativo].

En estas expresiones se pone de manifiesto que los estudiantes consiguen progresivamente identificar rasgos propios de los sujetos de la EPJA respecto de otras modalidades. En la lectura de los cuestionarios extendidos sobre las voces de los estudiantes universitarios de las carreras docentes seleccionadas, leemos que la producción de conocimientos sobre la enseñanza de la EDJA es visualizada y reconocida como una experiencia aislada en el recorrido de formación. Cuando se entrevistó a los estudiantes manifestaron que llegan a las instancias de prácticas docentes con escaso conocimiento sobre los ámbitos en donde van a trabajar y con desconocimiento práctico sobre los sujetos destinatarios de las acciones educativas que se espera que realicen a corto plazo; además, remarcan las pocas instancias en la formación que dieron lugar a experiencias en distintas modalidades.

Los saberes construidos durante estos trayectos formativos son identificados como potentes para quienes recién se inician en la práctica profesional docente, en la escritura de los diseños posibles para la configuración de programas y propuestas enfocadas a la población del campo de la EPJA.

Observadas estas cuestiones, pareciera que la actualización sobre el reconocimiento de los sujetos que participan de la EDJA genera, en las y los estudiantes en formación docente, la posibilidad de producción y de proyección de abordajes pedagógico-didácticos diseñados con mayores aciertos para las diferentes y múltiples situaciones educativas. Estas formas de intervención sobre lo heterogéneo no podrían darse sino dentro de un actuar políticamente (Dussel y Finocchio, 2003). Será propicio distinguir que no se trata de ajustarnos a la realidad o de prescribir prácticas, sino de pensar formas de posibles intervenciones pedagógicas transformadoras, teniendo en cuenta los

condicionantes objetivos de la/s situación/es de la/s que se trate.

La comunicación compila una serie de aportes de investigaciones empíricas, finalizadas y en curso, vinculados con la formación inicial y la formación docente continua en el ámbito universitario y la materia EDJA. Teniendo esto en cuenta, se destacó de las voces de los estudiantes cursantes lo que identificaban como aprendizajes logrados sobre la modalidad EPJA. Se presentaron algunos hallazgos producto del análisis que se perfilan fundamentalmente en dos aspectos: mayor conocimiento sobre la singularidad del campo de la EPJA y mayor certidumbre sobre las futuras intervenciones como docentes.

De los relatos de los estudiantes de las carreras de los profesados de Educación, Ciencias Sociales, Historia y Comunicación Social, se puso de relieve una vez más la necesidad de incorporar contenidos sobre el campo de la EDJA en los planes de estudio dirigidos a la formación docente universitaria. Sigue surgiendo y se pone de manifiesto el área de vacancia que esta temática implica a lo largo de la formación docente, y se postulan cuestiones emergentes para continuar profundizando, tales como la dimensión que vincula la vida académica con organismos públicos y con otros actores sociales, y con el sistema formador docente en general.

Planteado lo anterior, emerge el desafío desde el enfoque cualitativo-interpretativo y de las prácticas de investigación educativa, por el que se ha optado en este estudio, de enfatizar la reflexividad en las prácticas diarias con los estudiantes adultos, desnaturalizar el vínculo pedagógico y problematizar la interacción intergeneracional que se desarrolla en la propia situación de estudiantes universitarios. En este sentido, y sin reducir las problemáticas singulares de la EDJA ni los diagnósticos sobre la necesidad de formación de docentes

para la modalidad, se comprende que algunas de las cuestiones que surgieron en la narrativa de los relatos, como poco conocidas sobre las problemáticas que atraviesan tanto a las juventudes como a las adulteces, podrían evitarse si se analizara y reflexionara sobre las propias prácticas cotidianas y las vivencias como estudiantes y docentes que coparticipan en el entramado de las prácticas pedagógicas. Dada la extensión de esta presentación, dejamos pendiente la profundización sobre la posibilidad de articulación/encuentro/retroalimentación en el entramado de las prácticas pedagógicas; algo para continuar en futuros artículos.

Referencias bibliográficas

- Bargas, N; Cabrera, E.; Onnainty M. (2019). La formación de los educadores de nivel secundario de adultos: un debate pendiente. En *Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas*. Editorial Imaginante, pp. 262-272. <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEL.pdf>
- Campero Cuenca, C. (2003). La formación de los y las formadoras de personas jóvenes y adultas. Problemática y perspectivas. *Revista Decisio*, CREFAL, pp. 1219.
- Dussel, I.; Finocchio, S. (Comps.). (2003). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Ediciones Búsqueda.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, XXIV (3), 929.
- Marzioni, C.; Santos Souza, A. (2018). El desafío de la formación para las prácticas docentes en el Profesorado de Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. *El Cardo* n.º14, pp 207224. Editorial FCE, UNER. <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/elcardo/about/contact>
- (2017). Reflexión acerca de las propuestas de formación para las prácticas docentes de los estudiantes del Profesorado de Educación de la UNQ. En Gergich, M. y A. Imperatore (Comps.) *Innovaciones didácticas en contexto*. Colección Ideas de Educación Virtual. Secretaría de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes. <http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro5/ndice.html>
- Marzioni, C. (2019). Formación y prácticas docentes desde el contexto universitario orientadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la zona sur de conurbano bonaerense. En *Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas*. Editorial Imaginante, pp.195-205.
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Nota para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, 16, pp. 95-123.
- Saleme, M. (1997). *Decires*. Narvaja editores.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. IPECAL.
- Watson, L. y WatsonFranke, B. (1985). *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. Rutgers University Press.

Clarisa del Huerto Marzioni

Magíster en Ciencias Sociales mención en Educación (FLACSO Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación, orientación en Planeamiento y Administración de la Educación (FCEduUNER). Docente adjunta e investigadora regular del Departamento de

Ciencias Sociales, Área Educación, del Centro de Políticas Públicas, Educación, Comunicación y Tecnologías de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente titular en Adultos 2000, Área de Educación de Adultos y Adolescentes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
clarisa.marzioni@unq.edu.ar

De urdimbre y tramas: entretejiendo la formación docente

Warp and weft: interweaving teacher training

Ángel Gustavo Romero ¹

Educación/ artículo científico

Educación/ ensayo científico

Citar: Romero, A. (2022). De urdimbres y tramas: entretejiendo la formación docente. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 67-82.

Recibido: octubre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

La temática elegida para este ensayo se enmarca en el campo de la práctica profesional y las tramas de la formación docente que construyen y conviven en el proceso formativo de los egresados de la carrera Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base, de la Universidad Católica de Salta sede Jujuy.

Volver la mirada hacia las prácticas profesionales invita a preguntarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación de su recorrido; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos, por lo que debe ser considerada multidimensional y situada.

La toma de conciencia sobre la trama que se construye en la formación docente, como también en su práctica, implica hacer evidentes las situaciones o episodios escolares vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos como docentes. Las instituciones (sociales/educativas) por las que transitamos serán las encargadas de resignificar, proponer y construir condiciones de acompañamiento y reflexión sobre lo que acontece en los procesos de las prácticas de los técnicos superiores en formación.

Palabras claves: urdimbre/tramas - formación docente - ciclo de complementación - subjetividad

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

Abstract

The subject chosen for this essay is framed in the field of professional practice and the plots of teacher training that build and coexist in the training process of the graduates of the Professorship in Disciplinary Field according to Base Degree, of the Catholic University of SaltaJujuy branch.

Turning our gaze towards professional practices invites us to ask ourselves about what we hear and what enables the word in each situation of its path; this gaze is a gaze that does not act in its own behalf, but rather promotes the construction of collective action in public spaces; therefore, it must be considered multidimensional and situated.

Awareness of the plot that is built in teacher training, as well as in its practice, implies making latent situations or school episodes experienced daily that account for an educational reality with which we are committed as teachers. The (social educational) institutions through which we pass will be in charge of re-signifying, proposing and building conditions of accompaniment and reflection on what happens in the processes of the practices of higher technicians in training.

Keywords: warp/plots - teacher training - complementation cycle – subjectivity

Introducción

Con la implementación —a partir del año 2006— de la Ley de Educación Nacional se plantea la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), siendo este el órgano nacional responsable de la generación y articulación de las políticas relativas a la formación docente inicial y continua de los docentes, con el propósito fundamental de que esta formación responda a las aspiraciones y necesidades de la sociedad actual.

A partir de ello, el campo de la práctica profesional —Resolución n.º 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE)— fue cobrando relevancia en los diseños curriculares provinciales de la formación docente inicial, no como campo aislado sino en complementariedad con los campos de formación general y el campo de la formación específica. Dicha norma está dirigida principalmente a los institutos de educación superior de las provincias, pero invita a las universidades que dicten carreras de formación docente a ajustar sus propuestas curriculares formativas a la norma.

La relevancia de la temática remite a comprender las diversas dinámicas intervinientes en el campo de la práctica profesional en la formación de profesores, ya que tiene características particulares que supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares de las diferentes titulaciones y la del campo de la enseñanza.

La Resolución n.º 24/07 del Consejo Federal de Educación expresa reiteradamente que la nueva mirada sobre la práctica profesional apunta a la superación de enfoques verticalistas y aplicativos, donde las prácticas docentes tenían lugar solo al final de la carrera (Ministerio de Educación de la Nación, 2007, p. 17). Mirada que apunta a que el docente en formación desarrolle una experiencia de la vida escolar a lo largo de su formación, que apunte al conocimiento y la reflexión para la formación (Ministerio de Educación de la Nación, 2007, p. 20).

Es en este marco que este artículo —a partir de referentes teóricos— pone en juego dos conceptos que son interdependientes; uno de ellos, la *urdimbre*, entendida como los hilos, y

que refiere a las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas, ambientales e institucionales; mientras que el segundo, las *trama*, refiere a las condiciones subjetivas: tiempo/espacio, lo simbólico/lo imaginario, la corporeidad, huellas; marcas que conllevan una reconstrucción de la subjetividad, que guían las acciones hacia una práctica cultural que es asumida individualmente y construida en colectivo.

Desenmarañar la trama de significación que se construye tanto en la formación docente como en la práctica profesional implica hacer evidente las situaciones o episodios vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad con la que estamos comprometidos. Consideramos a la formación como camino, trayecto, o transformación; esto permite no solo la reconstrucción de nuestra subjetividad sino también pensarla en relación con otros, a través de diversas mediaciones que se dan en el interjuego del análisis y la reflexión, que permiten reconocer sus huellas y marcas en la construcción realizada del proceso formativo.

Para finalizar, la trama debe ser una construcción permanente que permita la incorporación de los sujetos, tanto en su lectura como en su acción. En relación con esto, abordaremos en una primera parte una revisión en diferentes campos u autores sobre el concepto de trama-urdimbre, luego un planteo de la formación docente en el ciclo de complementación curricular y para finalizar una primera reflexión sobre qué entendemos por trama.

Reconstrucción del concepto de trama

Iniciar el recorrido de la construcción de la trama nos lleva a recuperar el oficio de los artesanos textiles. Los telares son máquinas utilizadas para tejer, donde se colocan hilos paralelos llamados urdimbre, que son sujeta-

dos en los extremos para tensarlos. Los hilos base, sobre los cuales se teje, son la urdimbre. Se colocan de manera vertical. Los hilos con los que se teje (colocados de manera horizontal) se denominan “trama”, siendo el tejido un proceso por el cual se va pasando la urdimbre por arriba y debajo de la trama, cruzándola.

El diccionario de la Real Academia Española (RAE) se refiere a la trama como “un conjunto de hilos que, cruzados con la urdimbre, forman una tela”. Urdimbre es el conjunto de hilos situados longitudinalmente que reposa, tensado sobre el telar, esperando la llegada de la trama que se irá entretejiendo; es decir, ambos conceptos —urdimbre y trama— serán considerados como complementarios, que se necesitan para existir y hacer, construir algo, de la ligazón entre las partes de un asunto u otra cosa.

Entonces, la trama será entendida como el entrecruzamiento de hilos, de líneas, que forman un *microtejido*, que se construye a partir de las interacciones de los sujetos en formación, en niveles conscientes e inconscientes. Por eso es que en las artesanías se encuentran una variedad de productos creados dependiendo del tejido, los colores y las materias primas que se utilicen.

A partir de lo expresado, podemos recuperar desde diversos campos disciplinares el abordaje de la conceptualización de trama. En *primer lugar*, desde la perspectiva de la antropología, Rosato (2012) —releyendo las obras de Geertz— menciona que la noción de trama le permite asociarlo con la cultura, ya que esta es producto de los seres sociales que actuando dan sentido a su propia realidad. Para ello retoma las expresiones de Weber, quien considera que “el hombre es un animal inserto en tramas de significaciones que él mismo ha tejido” y define “cultura” como esa urdimbre de tramas de significación. Asimismo, se refiere al con-

cepto de trama “como un tejido, una red, de significaciones” (Rosato, 2012, p. 9).

La autora señala que el enfoque etnográfico es el modo en que debe ser estudiada una trama, que consiste en la búsqueda de significaciones a través de la interpretación, siendo “la descripción densa” la herramienta que permite el trabajo que establece la significación que determinadas acciones tienen para sus actores. En la descripción densa deben tenerse en cuenta tres características principales: a) *interpretar*, entendido como la lectura de lo que sucede y el desentrañamiento de lo que significa, preguntándose por el sentido y el valor de lo que sucede y de lo que se dice; b) *rescatar lo dicho*, que se refiere a fijar lo dicho en el discurso, documentándolo y dejándolo escrito para volver a ser consultado, es decir, a “interpretar interpretaciones”; c) la descripción densa es *microscópica*, ya que se detiene en cuestiones cotidianas, particulares, que tienen carácter circunstanciado y específico, es detallista.

El aporte que nos realiza esta mirada antropológica nos permite retomar las dimensiones del sujeto desde sus prácticas y desde las tramas en la que se encuentra inmerso; si bien dichas significaciones son singulares, estas se encuadran en tramas más amplias en las que se inscriben. Con la mirada construida se intenta recuperar —desde los relatos— lo que los egresados tejen en su experiencia educativa sin desconocer las condiciones sociales, políticas, e institucionales que van estructurando al sujeto de formación en su modo de hacer, movilizarse, sentir y pensar.

La *segunda perspectiva*, desde las ciencias de la comunicación, es la de Vizer (2006), quien expresa que en las ciencias sociales es útil el uso de términos teóricos como “metáfora”. La trama como metáfora puede considerarse como un método de indagación, en tanto “tramas estructurales” que condicionan nuestras posib-

ilidades y movimientos, recursos y alternativas de acción; la trama también puede concebirse como “construcción simbólica de sentido” en cuanto al modo de posicionarnos como observadores o implicados como actores.

La trama es sobre todo la construcción de una red de sentido, y se manifiesta en relatos, en acciones, en conversaciones, en palabras y en imágenes (Vizer, 2006, p. 189), no es otra cosa que la construcción y reconstrucción permanente de las relaciones entramadas del mundo de la vida. El autor plantea que con la metáfora se puede construir un puente de articulación conceptual, “ya que se va entretejiendo en una red de relaciones tanto lógicas como semánticas con otros términos” (p. 71).

Vizer (2006) propone cinco dominios/dimensiones de la realidad que se da en un plano espacial y temporal de las tramas, a saber: a) dimensión cultural, b) dominio del sujeto, c) dominio físiconatural, d) dimensión tecnológica, e) dominio trascendental. En la misma línea, el autor sostiene que el individuo articula las diversas dimensiones en las redes sociales en las que se inserta, en una trama de sentido, en un escenario temporal en el cual ocupa el centro de la escena, pero donde siempre está la presencia del otro, de los otros.

Desde la perspectiva comunicacional, se destaca al tiempo/espacio como el gran tejedor, donde el microtejido que construimos se da a partir de tramas, redes, y narraciones que se construyen cotidianamente, es decir, desde los distintos contextos institucionales, históricos y sociales que inciden en el estudiante. El “estar ahí”, donde las tramas sociales se tejen en la comunidad.

La *tercera perspectiva* la propone Matoso (1996) desde el campo psicoterapéutico, en especial desde un abordaje corporal dramático. El trabajo corporal tiene que ver con la vivencia de estructuración y desestructuración de la ima-

gen corporal, y que no puede permanecer ajeno a la presencia del otro, expresa que en el objeto de trabajo (cuerpo) se entrecruzan piezas de un rompecabezas complejo, las historias corporales de los otros junto con la propia historia.

La autora entiende por trama al territorio-cuerpo que conforma una unidad que posibilite la consolidación de la corporalidad, como un entramado donde se van relevando los hilos, los nudos, las formas, los límites. El abordaje metodológico parte desde el mapa fantasmático corporal, entendiéndose este como la representación que cada uno hace de su cuerpo al tener como referencia una superficie territorial real e imaginaria. Al decir “fantasmático” se refiere a qué el cuerpo mapa revela, cabalga entre la materialidad corporal, anatómica, biológica, y las fantasías que reposan en él.

Desde el trabajo corporal, Matoso (1996) expresa

... pensar el cuerpo como territorio susceptible de relevarse y representarse en un mapa que revela y oculta nuestra historia y que tiene grabadas las huellas en cada zona no es más que una modalidad de aproximarnos a la temática de la vida y muerte desde un recorrido que profundiza en el cuerpo. (Matoso, 1996, p. 45).

La relación territorio y cuerpo es estrecha, ambos van trazando una trama íntima, conformando una unidad que posibilita la consolidación de la corporeidad.

Cuando hablamos de cuerpo, ello nos permite considerar a la persona misma en un concepto de ser humano integrado como totalidad, que manifiesta su “ser mismo” por medio de sus modos de sentirse, de conocerse y desconocerse, de moverse, de estar, de expresarse. Pensar el cuerpo como una totalidad nos lleva a reflexionar en este espacio donde con-

fluyen e interactúan cantidad de inhibiciones, estereotipos, autocensuras, modismos u otros aspectos que van condicionando y moldeando desde afuera y desde adentro los distintos modos de ser y de actuar que poseemos; es por eso que podemos hablar de una unidad corporal: cuerpo-presencia.

En la *cuarta perspectiva*, Guerra (2008) retoma los aportes de Ricoeur en *Tiempo y narración*, y busca mostrar a la obra musical como modalidad de narración a partir de una aproximación a los conceptos de trama y ritmo. Define el concepto de trama como la síntesis temporal de lo heterogéneo, “es la mediadora entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo, entre factores heterogéneos que integran juntos en términos de concordancia-discordancia y entre sus caracteres temporales propios en términos de sucesión y configuración en un todo” (p. 46).

El autor va relacionando la trama musical con la trama literaria, de allí surge el interrogante “¿existe algún elemento de la música o de la teoría musical que corresponda más o menos con esta noción de trama musical?”. Considera que dicho elemento es el ritmo musical, por lo que adhiere al planteo de Acaoui, quien lo define (al ritmo musical) como “la distribución ordenada de la energía —que a su vez define como resultante sintética de las fuerzas de los distintos parámetros del sonido y figuras del discurso— en el tiempo” (Acaoui como se cita en Guerra, 2008, p. 55).

Finaliza el texto indicando que la experiencia de la escucha musical resulta ser así la instancia en la que se refigura la trama, la “gran línea”, el “gran ritmo” configurado por el compositor. “La trama (ritmo) musical en tanto síntesis temporal de la heterogeneidad sonora implica una elaboración creativa de diferentes temporalidades, de modo análogo a la narración literaria.” (Guerra, 2008, p. 60).

Se intenta que cada sujeto elabore su propio texto mediante el dominio de su cuerpo, como lenguaje que incluye gestos, posturas, miradas y expresiones de diversos tipos, mejorando el uso de las habilidades comunicativas. Para entender su utilidad es necesario concebir que el cuerpo actúa como una unidad de diversos sistemas, en donde se reúne el aspecto sensoriomotriz, el cognitivo y el afectivo; a su vez, el cuerpo es un sistema abierto que interactúa con el medio que lo rodea y lo impulsa a ejecutar respuestas adecuadas, utiliza esta unidad y la desarrolla mediante métodos que facilitan la exteriorización de sentimientos, sensaciones e ideas.

En la *quinta perspectiva* retomamos a Souto (1996) quien adhiere al paradigma de la complejidad de Morín, considerando a la trama, a primera vista, como un entretejido de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados; a segunda vista, como tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, y determinaciones que constituyen nuestro mundo.

Souto menciona que “la trama en la investigación se teje entre los hilos ya anudados en la institución y otros nuevos que el sujeto que investiga aporta desde la visión, el enfoque, el interés y el deseo de conocer que la misma trama suscita” (p. 78). O también como hilos que tejen tramas en un proceso de vida personal y en un proceso de investigación institucional, son diversos procesos que se entretejen, se involucran (Souto, 1996, p. 114).

Estas tramas se plantean desde lo funcional, lo simbólico y lo imaginario, se reconstruye una trama supuestamente dada a partir de la construcción de otra, en donde la implicación es necesaria. El enfoque mutirreferencial se constituye como aquello que propone una lectura plural de sus objetos, proponiendo una articulación de lenguajes diversos (referentes teóricos) y conservando la heterogeneidad con el fin de encontrar nuevas significaciones.

Retomando los aportes de los diversos autores, entendemos por *urdimbre* a los hilos que se refieren a las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales, mientras que las tramas se refieren a las condiciones subjetivo/personales: tiempo/espacio, lo simbólico/lo imaginario, la corporeidad, huellas, marcas. Por eso, mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple: el sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo, e incluso de vida, de la organización formativa, y esta no hace más que decir en su cotidianidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma.

Matoso (1996) quien parafrasea a Leclaire, sostiene que el cuerpo es la trama de un tejido, que está construido por hilos, nudos, por los espacios y vacíos en tanto el texto está tejido; es decir, considera la trama/cuerpo como un todo (anatómica, biológica y psicológicamente). La trayectoria desde el plano institucional requiere de determinadas condiciones para que el estudiante en formación la construya, la transite, en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según los sucesos que el proceso formativo lo requiera.

Dicha construcción —que el sujeto realiza— invita a preguntarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación de su recorrido; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve un accionar colectivo en los espacios públicos, por lo que debe ser considerada multidimensional y situada.

En el entretejido que los sujetos (egresados) atraviesan y hacen cuerpo en la formación docente, nos interesa entrecruzar aquellos hilos que se han desarrollado con anterioridad e hilvanar algunas nuevas hebras en relación con el sujeto.

Por ello, se adhiere al planteo de Sinisi (2013), quien expresa que todo sujeto se en-

cuentra en tramas o configuraciones culturales producidas, reproducidas y apropiadas en el marco de las relaciones sociales. Esto es, reconstruir sus prácticas cotidianas, “lo real”, y los sentidos que construyen sus protagonistas en la cotidianidad, donde los sucesos pequeños interactúan con otros sucesos más complejos, amplios.

Hoy es necesario encontrar lo inédito, hacer la diferencia en el volver a mirar lo ya sabido, escuchar y decir lo que se dijo; pero no quedar capturado en lo natural y lo obvio, sino ver lo no visto, es decir, repensar nuestras prácticas habitando el encuentro con el otro. Y con el relato se nos permite la posibilidad de narrar lo vivido y, al mismo tiempo, la imposibilidad de narrarlo todo; entre un decir posible y el imposible decir aparece la intención, de quien narra, de presentarse ante otro que participa del proceso mismo de construcción del relato.

La formación docente en el ciclo de complementación curricular

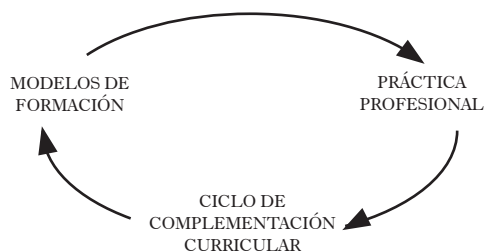
Pensar la formación docente no debe ser accidental y espontáneo, los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país; estos modos se encuentran institucionalizados e incorporados en los sujetos y sus prácticas.

Bedacarratx (2009) —retomando los aportes de Ferry (1997)— propone la formación desde una doble acepción: a) la formación como institución social, y b) la formación como dinámica de un desarrollo profesional. La primera plantea que la formación se instaura en un mundo en constante cambio, presentándose así como un dispositi-

vo al que el sujeto recurre para ser reconocido social y profesionalmente (p. 152); entonces la significación hegemónica de la formación se concretiza en dispositivos centrados en la administración de aquellas herramientas teóricas y metodológicas que autorizan para el ejercicio de una práctica profesional, pretendiendo que dichas herramientas le sirvan al sujeto para transformarse y estar en condiciones de adaptarse a los cambios constantes de la sociedad.

En este sentido, Souto (como se cita en Branda, 2018) propone dos maneras de abordar la formación docente: por un lado, desde su organización interna, “la formación es un conjunto de acciones organizadas” (Souto como se cita en Branda, 2018, p. 25), que permite a los practicantes o docentes relacionarse con saberes, desarrollar habilidades y promover actitudes que luego se transformen en competencias; por otro lado, desde el sujeto, “la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (Branda como se cita en Souto, 2011, p. 25) y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma, tiene una dinámica personal y permanente que el sujeto le asigna en el correr de su trayectoria y lo va transformando.

En el siguiente gráfico sintetizamos la interrelación planteada entre la formación docente, la práctica profesional y su impacto en la carrera que se aborda:



Siguiendo las fechas podemos observar tres modos de conceptualización sobre la formación docente que fueron impregnando a las instituciones formadoras, sus sujetos y sus prácticas. Al respecto, Gorodokín (2005) plantea que el concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, y que apunta simultáneamente sobre el saberhacer, el saber-obrar y el saber-pensar. Esta perspectiva refiere a la relación del saber con la práctica y la toma en cuenta de las transformaciones, las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en diversos planos: cognoscitivos, afectivos y sociales; orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Por su parte, Davini (2015) sostiene que por mucho tiempo la formación inicial del docente ha sido interpretada por algunos como “una empresa de bajo impacto”. La autora asevera que las tradiciones en la docencia y en la formación docente siguen inscriptas en prácticas que “(...) sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente ‘debe ser’”.

Por otro lado, para Achilli (1986) la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, en el que la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo, y como apropiación del oficio de docente; esto es, cómo iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar.

Desde las perspectivas planteadas, la formación docente no siempre ha recibido atención especial, dado que, por lo general se refiere a los diversos paradigmas; pero centrarse en el docente como sujeto activo del aprendizaje ha sido poco atendido. Romano (2009) expresa que, a pesar de

que el discurso de los nuevos paradigmas aporta una visión de formación que considera lo interno del sujeto y las interacciones sociales, choca con unas prácticas de formación docente que someten los cuerpos al disciplinamiento.

Mirar desde la perspectiva del sujeto como transformador de realidades es una manera de recrear la situación y poner a prueba la experticia en la que se tiene en cuenta lo que el sujeto hace, cómo lo hace y el sentido que le da. De esta manera, quien se está formando puede “probarse como sujeto que conoce, se conoce, reconocer su competencia, trabajar sobre el sentido, los valores, ser reconocido por los otros” (Souto, 2011, p. 32).

La mirada de la formación docente construida hasta aquí intenta también recuperar los aportes de Davini (1995), al señalar tres tradiciones en la formación docente: la normalizadoradisciplinaria, la academicista y la tecnicista.

El primer modelo —normalizadoradisciplinario— significó una impronta fundacional que todavía sigue vigente en la actualidad y se determinó como el ideal regulatorio en el sistema educativo; el segundo modelo —academicista— atribuyó cada vez más peso a las disciplinas y a la investigación científica, la regla general era que cuanto más se aproximará uno a las ciencias básicas, más alto resultaba ser su estatus académico; este enfoque tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario. En el tercer modelo —tecnicista— la enseñanza resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizados; bajo este modelo los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor con la incorporación de una gran cantidad de técnicas para la acción.

Nievas Chávez y Martínez Chacón (2016) retoman la clasificación realizada por Delgado (2013) quien identifica por lo menos cuatro enfoques en la formación:

- *Paradigma conductista*: la formación se concibe como entrenamiento y repetición.

- *Paradigma tradicional de oficio*: considera al profesor como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.

- *Paradigma personalista o humanista*: enfatiza en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.

- *Paradigma indagador, reflexivo o crítico*: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y de reflexión sobre la práctica. Formar al profesor con capacidades reflexivas, con un sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Estos modelos/perspectivas nos van mostrando cómo los modelos mencionados impactaron en el sistema formador de formadores y, por ende, en las diversas realidades aúlicas. A partir de ello se intenta avanzar un paso más adelante, lo que supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleve a analizar su propia experiencia y lo que esta le provoca internamente; es decir, que estará atravesado por la biografía del sujeto en formación. Repensar la formación docente en el ciclo de complementación curricular implica considerar a la formación como una trama de procesos constitutivos de la subjetividad, donde los tiempos históricos y los tiempos subjetivos dan cuenta de la puesta en juego de tradiciones y de las transmisiones de saber y experiencias.

¿Cómo pensar la formación docente en los sujetos con titulación de base?

Responder a este interrogante nos lleva a adoptar la conceptualización de la formación docente como la “dinámica de un desarrollo

profesional”, en la que el sujeto es el protagonista del trabajo de “ponerse en forma”: de encontrar formas que le permitan afrontar las tareas y situaciones propias de un oficio, profesión o trabajo (Ferry, 1997) y hacerlo a partir del retorno sobre sí mismo mediante la acción (Filloux, 1996).

La formación docente, como práctica social, se inserta entre la educación y la sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento —considerado este como producción social— y el objeto de enseñanza en la formación de formadores que es, precisamente, el conocimiento del oficio del docente. Al respecto, Souto (2016) se refiere a cómo una dinámica de transformación en el sujeto docente, cómo esa búsqueda de nuevas formas para cumplir con ciertas tareas para actuar la profesión, se sigue aprendiendo durante la práctica del oficio, aunque la formación inicial es la que provee los cimientos de la acción.

Además, sostiene que nunca dejamos de formarnos: “(...) formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19).

En este sentido, Vaillant y Marcelo (2015) expresan que la formación es un proceso complejo y diverso, e incorporan a dicho concepto “una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso entender frente a otras concepciones técnicas” (p. 18); en otras palabras, es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizajes que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y se forman. Aguirre (2017) considera la formación como un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encon-

trarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir la identidad profesional.

En este contexto, la universidad enfrenta nuevos horizontes de incertidumbre debido a los desafíos que presentan la globalización de la economía y la internacionalización de las políticas universitarias. El ciclo del Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base pertenece al ciclo de complementación curricular, es una carrera de dos años de duración que exige condiciones especiales de ingreso destinadas mayormente a postulantes con título “terciario” o de pregrado.

Esta propuesta formativa, según Resolución n.º 969-ME-11, asume la tarea de completar la formación específica que recibieron los profesionales técnicos superiores mediante el cursado de asignaturas del campo de la formación general y del *campo de formación de la práctica*. Tiene la finalidad de proveer a los profesionales que ejercen la docencia de una formación sólida en materia pedagógicodidáctica.

Cabe aclarar que dicho profesorado no modifica los alcances del título de base en cuanto a su campo de desempeño, sino que le suma incumbencia docente. La concurrencia según titulación de base significa que luego el órgano competente determinará la incumbencia del título de base del graduado de esta formación, es decir, las asignaturas en las que puede dictar clases en relación con las normativas jurisdiccionales.

El plan de estudio responde a un modelo tubular, siendo su característica el modo lineal en el recorrido, con una sola direccionalidad y única puerta de acceso y egreso. Dicho modelo implica que los estudiantes de la carrera mencionada ingresan juntos y cursan las diversas materias correspondientes a cada cuatrimestre (la secuencia de las materias suele estar pauta-

da al establecer un orden que es difícil alterar y, luego de cursar, y de aprobar todas las materias, se gradúan y obtienen el título “profesor en (campo disciplinar según titulación de base)”.

Lucarelli y Calvo (2019) expresan que la formación que certifica el título del ciclo está destinada a completar y complementar la formación obtenida con anterioridad y, generalmente, constituye una respuesta a una demanda social por mayores niveles de formación en determinadas áreas disciplinarias y en diversos campos de desempeño profesional.

En el encuadre descripto, la práctica representa el hacer; pero no hay hacer sin pensar, ya que es el resultado de sujetos que involucran su pensamiento, su valoración y sus imágenes sobre la realidad. Davini (2015) sostiene que la práctica constituye una realidad compleja, y que es multidimensional ya que la atraviesan lo social, lo político, lo personal y lo curricular. Hay universos de práctica con tradiciones y modalidades propias; no puede ser analizada desde una sola perspectiva sino multirreferencialmente, entendiéndose como el trabajo de reconstrucción de significados de una práctica de formación o de enseñanza y de construcción de nuevos sentidos desde un sujeto que toma el lugar de analista (Souto, 2016, p. 179).

En conclusión, el proceso educativo configura la cultura, sintetiza las exigencias sociales y laborales, los cambios del desarrollo tecnológico, la sociedad a la que responde y el tipo de educación que ella traza como política. En este proceso, la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

Entendemos la formación como un proceso dinámico y constante, en el cual el futuro docente y el que ya está en servicio se van

impregnando de teorías científicas y saberes prácticos que van moldeando, y que les sirven de andamiaje para su profesión. Sanjurjo (2009) indica que este proceso se da a lo largo de distintos trayectos: la biografía escolar, los procesos de socialización profesional y el posterior desarrollo profesional.

Por ello, consideramos a la formación como camino, trayecto, o transformación, que permitirá no solo reconstruir nuestra subjetividad sino también pensarla en relación con otros, a través de diversas mediaciones. Feixas (2004) expresa que “las personas se inician en una profesión con una serie de percepciones, sentimientos, predisposición determinada, cierto grado de experiencia y formación (...), todo ello influye en sus actitudes, expectativas y oportunidades futuras” (p. 32).

Entonces ¿de qué hablamos cuando hablamos de trama de significación en la formación docente?

A modo de primeras reflexiones finales, podemos considerar a la urdimbre y la trama como procesos interdependientes para la construcción de un entretejido, una red que se construye con los diversos hilos —véanse los aportes de Vizer (2006) y Feixas (2004)— que se cruzan, entrecruzan, los vacíos, los nudos que van construyendo un microtejido.

Dicho microtejido implica al sujeto (cuerpo) un mirar desde adentro en los modos en que los egresados resignifican su habitar en la escuela, en la cotidianidad; esta mirada se construye a partir de las experiencias de los propios sujetos, siempre en interacción con otros, no de manera aislada; ya que los procesos de construcción generan nuevos modelos de pensamiento que se traducen en el hacer, el sentir, el decir y el actuar de los sujetos.

En ese encuadre, la urdimbre y la trama dan sentido y significado a la propia realidad, *construyen o reconstruyen los modos en que los hilos le permiten al sujeto reconocerse como persona*, alguien diferente del otro que lo rodea y del cual puede diferenciarse.

Desenmarañar la trama de significación que se construye tanto en la formación docente como en la práctica profesional implica hacer evidente las situaciones o episodios vividos de manera cotidiana que dan cuenta de una realidad con la que estamos comprometidos. Dicha construcción da cuenta de los diversos hilos que intervienen en la construcción de la trama en la cotidianidad del sujeto; estos hilos no se dan de manera aislada y de la misma forma, sino que interactúan permanentemente y de modo distinto. Implica borrar las fronteras entre lo que sabemos, lo que conocemos y lo que somos, para enfrentar los desafíos en diversos escenarios y contextos; ya que apunta hacia la comprensión del sujeto no como realidad aislada sino vinculada con el mundo (Torner, 2008).

Con relación al sujeto de la formación, Souto (2016) señala que es un adulto joven con un proyecto profesional a realizar o un adulto en pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones sociales con un proyecto profesional en realización (p. 208). En la misma sintonía, Feixas (2004) plantea que el desarrollo del profesor es un proceso individual, cada uno sigue su propio ritmo, por lo tanto, no podemos pensar en un colectivo de profesores como un colectivo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de madurez personal y profesional (p. 33).

Por su parte, Urbano y Yuni (2009) expresan que la identidad personal supone la síntesis e integración de las autodefiniciones que el sujeto tiene de sí mismo. Es decir, “la forma en que el sujeto se define, se describe e interpreta en tanto ser único y particular (...) Se construye en el interjuego e interacción que se produce

entre el autoreconocimiento y el heteroreconocimiento” (p. 89) y donde se teje la dialéctica sujeto formado/formador/en formación.

Por lo expresado, la formación no puede ser pensada si no es en una relación con el otro. El sujeto se forma siempre en relación con otro, nunca aislado, y nunca se forma a sí mismo en términos excluyentes; “el concepto de intersubjetividad implica un trabajo en profundidad, un trabajo de comunicación profunda con el otro y con los otros donde se crea un espacio nuevo, donde pensar es posible, donde comunicarse es posible y donde tanto lo imaginario como lo simbólico, el desarrollo de los sujetos se hace posible” (Souto, 2009).

En esa intersubjetividad los sujetos son formados para actuar desde las lógicas del tiempo institucionalizado. Frigerio (1996) señala que las instituciones constituyen un nivel intermedio entre los territorios social e individual, parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos sujetos a ellas (p. 19).

Estas referencias permiten sostener que la vida de las instituciones se expresa a través de los múltiples grupos formales e informales que las conforman, las constituyen generando movimientos peculiares e inéditos. Existe una dialéctica entre los grupos y la institución, y es en ese “entre” donde se manifiestan tanto las burocratizaciones de los movimientos instituidos y la creatividad de los movimientos instituyentes.

Esos movimientos poseen las mismas diversas características, estructuras, y comportan un nivel material y un nivel simbólico. Este último será el que determine a los anteriores, ya que la significación que adquiere la institución para los diversos sujetos culturales dependerá del

universo del imaginario institucional que se instale. Para unos será el lugar que eternamente rechazarán, mientras que para otros será el lugar que positivamente valorarán.

Por eso, la institución desarrolla su propia lógica y una multiplicidad de sentidos articulados con la diversidad de funciones que adquiere para la sociedad y los individuos. Efectivamente, allí se satisfacen otras necesidades amén de las educativas, económicas, laborales, de acreditación, de asistencia, de contención psíquica, de poder, de prestigio (Garay, 2000, p. 48); es decir, un proceso de análisis que implica producir conocimiento, autoconocimiento institucional e individual, que dependerá de la economía libidinal del individuo y cómo se conjuga esta con las tramas que se instalan, lo cual no evita el dolor con el encuentro con un saber más verdadero.

En el acto formador, Urbano y Yuni (2009) expresan que se ponen en contacto los procesos de conformación de una identidad profesional con el trabajo de elaboración de una identidad personal, ya que se reelaboran los procesos de subjetivación que inscriben nuevos trazos en el de-venir de las subjetividades de los sujetos que interactúan en el espacio formativo.

La configuración de la trama no puede sincronizarse con el tiempo de la planificación, sino que debe hacerlo con la temporalidad de la acción. La trama debe ser una construcción permanente que permita la incorporación de los sujetos, tanto en su lectura como en su acción.

Junto con la materialización de la trama en un relato hilvanado y subjetivante coformado, los actores van interpretando y resignificando sus propias experiencias con relación al objeto de estudio, donde la interpretación que los sujetos van haciendo sobre los desafíos de la formación docente está íntimamente vinculada a su experiencia y trayectoria personal y profesional en el campo formador. Aguirre y Porta

(2019) señalan que reconstruir, resignificar y cristalizar los sentidos que los propios protagonistas le atribuyen a dichas experiencias y reflexionar en consecuencia tiene potencialidad metodológica y formativa. La polifonía de voces e instrumentos nos permitió inmiscuirnos en la compleja trama de significados que adquiere la formación docente y sus políticas en los relatos de los actores (p. 17).

Finalmente, se recupera al autor uruguayo Humberto Pegoraro quien en su tema musical *La belleza de la trama* expresa: “cuantos más hilos se tensan / más hermoso es el diseño (...) la belleza de la trama / le viene de lo complejo (...) hilvanando la utopía / con los hilos de sus sueños”. Con esto quiere manifestar que no hay una forma de ser docente sino *múltiples* posibilidades de serlo y de ejercer la profesión.

Vergara (2015) se refiere a la trama de la siguiente manera:

... organiza y une componentes tan heterogéneos como las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos. La reunión de todos estos factores en una única historia hace de la trama una totalidad. (Ricoeur como se cita en Vergara, 2015, p. 11).

Ese microtejido se realiza a través de la transformación de nuestra mirada, de pasar de las certezas a la incertidumbre, o lo que García y Monti (2014) parafraseando a Nicastro (2006) expresan: hoy es necesario encontrar lo inédito, hacer la diferencia en el volver a mirar lo ya mirado, escuchar y decir lo que se dijo, pero no quedar capturado en lo natu-

ral y obvio, sino en ver lo no visto. Cuestionar nuestra práctica habilitando el encuentro con el otro y con la cultura, habilitar un tiempo y un espacio de circulación de la mirada, la palabra y la escucha (p. 9).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Aguirre, J. E. (2017). Pliegues y despliegues de la formación docente. Entramando narración, complejidad, reflexión, y sentidos de la formación. *Revista de Educación*, 12(12), 189113.
- Aguirre, J., y Porta, L. (en./jun. 2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29) 161181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Branda, S. (2018). *Enseñanza que dejan huellas: la biografía en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.
- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Editorial Biblos Tesis.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Vol. 1). Paidós.

- Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (s.f). <https://www-rae-es.webpkg-cache.com/doc/-/s/www.rae.es/>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educare*, (33), 3159.
- Filloux, J. C. (1996). Intersubjetividad y formación. *Novedades Educativas*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación. *Novedades Educativas*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa*. Santillana.
- García, A. y Monti, M. (2014). *Nuevas formas de habitar la escuela*. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Tandil. Argentina.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas*. [Cuaderno de posgrado]. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- Guerra Rojas, C. (2009). Acerca de los conceptos de trama y ritmo: una aproximación desde Paul Ricoeur y otros autores. Adaptación del capítulo IV de la tesis doctoral *Tiempo histórico, tiempo litúrgico, tiempo musical: una escucha entre Paul Ricoeur y la misa de Chileña*. Universidad de Chile.
- Lucarelli, E. Á., y Calvo, G. R. (2019). Los ciclos de complementación curricular y la formación en investigación ¿nuevos problemas para la didáctica universitaria? *Revista de la Escuela de Ciencias De La Educación*, 2(13). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i13.381>
- Matoso, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). Resolución del Consejo Federal de Educación n.º 24.
- (2011). Resolución n.º 969-ME-11.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. [Seriada en línea]. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Pegoraro, H (2018). *La belleza de la trama*. <https://youtu.be/mCWxIx7MDTY>
- Rosato, A. M. (2012). El uso de la expresión “Trama Cultural” en la teoría interpretativa. *Centro de Documentación n.º 12*. www.fts.uner.edu.ar
- Sinisi, L (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas. En Elichiry, N. *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Ed. Manantial. Pp. 49-66.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman, I. *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós. Capítulo 3, pp. 77125.
- (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. y Negrin, M. (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino. Pp. 23-48.
- (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tórner, A. (2008). El tiempo, la trama y la identidad del personaje a partir de la teoría

- de Paul Ricoeur. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (24), 5179.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2009). Procesos Formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva. En Yuni, J. (Comp.) *Formación docente: complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Vergara, M. G. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 595-617.
- Vizer, E. A., y Martín-Barbero, J. (2006). La trama (in) visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad. La Crujía.

Ángel Gustavo Romero

Doctorando en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (en etapa de trabajo de campo). Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (UNC). Especialista en Docencia Universitaria (UNSA). Profesor en Ciencias de la Educación (UNJU). Docente en las carreras de grado: Ciencias de la Educación, Profesorado Universitario en Campo Disciplinar según

Titulación de Base, Licenciatura en Gestión Educativa (modalidad a distancia) y Formación Docente para Profesionales. Integrante de proyectos de investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU).
agromero@fhycs.unju.edu.ar, aromero@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4389-6025>

La pedagogía de la dignidad: el protagonismo de la infancia en las dinámicas educativas

The pedagogy of dignity: the protagonism of children in educational dynamics

Mario Viché González¹

Educación/ ensayo científico

Citar: Viché González, M. (2022). La pedagogía de la dignidad: el protagonismo de la infancia en las dinámicas institucionales. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 83-96.

Recibido: septiembre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

La infancia, como concepto de la Modernidad, se ha reinventado en la institución escolar desde la perspectiva del rol de alumno. Un rol directamente relacionado con la llamada ética del control (Najmanovich et al., 2016). Una ética que, por dignidad humana, ha de transformarse en una ética de la convivencia. Los centros educativos, siguiendo el modelo de la escuela prusiana, se han desarrollado sobre la ética del control y el encuadramiento. Una escuela digna es una escuela que protege a sus alumnas y alumnos de todo tipo de agresión tanto individual como institucional. Una escuela digna pone el acento en el absoluto respeto a la infancia, a su dignidad y a su autonomía. La escuela de la dignidad abandona burocracias absurdas, métodos punitivos y represores para establecer relaciones de convivencia en espacios de “alegría en el aprendizaje”, donde la comunidad educativa, junto con la infancia, desarrolla proyectos cooperativos de aprendizaje y crecimiento madurativo.

Palabras clave: infancia - convivencia - escuela digna - comunidad educativa

Abstract

Childhood, as a concept of Modernity, has been reinvented in the school institution from the perspective of the role of student. A role directly related to the so-called ethics of control (Nachmanovich et al., 2016). An ethic that, for human dignity, must be transformed into an ethic of coexistence. The educational centers, following the model of the Prussian school, have developed on the ethics of control

1 Departamento de Didáctica General, Universidad de Valencia (España).

and framing. A dignified school is a school that protects its students from all types of aggression, both individual and institutional. A dignified school emphasizes absolute respect for children, their dignity and their autonomy. The school of dignity abandons absurd bureaucracies, punitive and repressive methods to establish relationships

of coexistence in spaces of “joy in learning”, where the educational community, together with children, develops cooperative projects of learning and maturing growth.

Keywords: childhood - coexistence - dignified school - educational community

Introducción

De la infancia como experiencia vital al alumnado como rol institucional

La infancia como concepto es fruto de la Modernidad. También la institución escolar, tal y como hoy la visualizamos, es fruto de la Modernidad y de la Revolución Industrial. Como aportan los diferentes estudios sobre el tema, en el Antiguo Régimen niños y niñas se incorporaban al mundo adulto desde el mismo momento en que sus potencialidades físicas se lo permitían y, de esta manera, no eran tratados de forma diferenciada en relación con el mundo adulto. Estudios como los de Duek (2011), Narodowski (1994) o Carli (2010) así lo demuestran. Fue Philippe Ariès en su obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960) el primero en estudiar esta realidad afirmando que “la infancia no fue reconocida como una etapa vital estrictamente diferenciada hasta el siglo XVI”.

Es entonces cuando, fruto de la Ilustración, de la Revolución Industrial y del surgimiento de los Estadosnación surge el concepto de “escuela” como institución tal y como hoy la podemos entender. La escuela, fruto de una visión prusiana de encuadramiento y del control social se irá configurando como institución educativa en la que van a ir confluyendo aportaciones como el higienismo, que

va a prestar atención a la salud física y moral de la infancia escolarizada; la escuela nueva, que va a poner el acento en los métodos, la psicología evolutiva y el cognitivismo y, más tarde, en pleno siglo XX, las corrientes libertarias (Neill, 1975) o desinstitucionalizadoras (Reimer, 1973 o Illich, 1974).

Es, en el contexto de la escuela moderna, que Celestín Freinet publica *Las invariantes pedagógicas* (1972). En ellas Freinet proclama, entre otras, las siguientes hipótesis: “El niño es de la misma naturaleza que el adulto” (invariante 1); “a nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto” (invariante 4); “solamente puede educarse dentro de la dignidad” (invariante 28). En estas invariantes, formuladas en 1964, Freinet postula que niñas y niños comparten una misma naturaleza humana que les equipara en el rechazo al trabajo sin sentido, a la imposición, al dogmatismo, al autoritarismo y al castigo, al tiempo que pone el acento en la dignidad y el respeto absoluto a la naturaleza y a los ritmos evolutivos en todo proceso educativo: “El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional” (invariante 3).

En el contexto iberoamericano, el proyecto REEVO funciona desde el año 2012 como propuesta colaborativa que promueve la construcción de redes “(...) acerca de formas de aprendizaje disidentes, pedagogías críticas y prácticas educativas alternativas” (REEVO,

s.f). A través de la película *La educación prohibida* el proyecto manifiesta su profundo paidocentrismo, así como la necesidad de un cambio radical en los sistemas escolares que ponga el acento en las necesidades de la infancia, el respeto a sus intereses y a los ritmos madurativos, así como el rechazo a un modelo escolar dirigista, uniformizador y punitivo.

Es, en este sentido, que investigadoras como Sandra Carli focalizan en cómo la escuela de la Modernidad convierte al niño y la niña en alumna y alumno que han de cumplir un rol sociocultural establecido por las administraciones psicopedagógicas. En la entrevista que le realiza a Carli afirma: “Después de hacer un largo recorrido aparece en una primera etapa claramente la concepción del niño en tanto alumno, donde el discurso es muy importante, porque hay una sistematización de la infancia (...)”. Más tarde Carli insistirá en la uniformización cultural y la utilización de la infancia desde postulados mercantilistas o la representación y usos que, de la infancia, realizan tanto los medios de comunicación social como la industria del ocio.

No obstante, esta institucionalización de la figura de la infancia a través del rol del alumno tal y como lo contempla la escuela de la Modernidad hace cada vez más necesario incidir en nuevos modelos educativos que, reconociendo las potencialidades y beneficios del contexto escolar, pongan el acento en la transformación de roles, actitudes y formas de relación y organización que, rechazando imposiciones, disciplinas y currículos uniformes, ponga el acento en la dignidad de la infancia, el respeto absoluto a las individualidades, la autonomía, el aprendizaje colaborativo y los currículos adaptados a intereses y potencialidades del entorno sociocultural.

Autores como Duek (2011, p. 10) señalan la importancia y la función social que cumple el

sistema escolar y los beneficios que aporta al desarrollo madurativo de la infancia:

No se trata solo de pensar a la escuela como espacio de transmisión de saberes (y los problemas que esto puede acarrear para docentes, padres y alumnos), sino como espacio central de la infancia, un lugar en el cual el encuentro con pares y adultos significativos es la puerta de acceso a experiencias y relaciones. (Duek, 2011, p. 10)

Asimismo, Duek señala otros aspectos de la vida de la infancia que se construyen sobre dinámicas de control, utilización e incluso manipulación de la infancia:

El rol de los medios de comunicación no es inocente y no puede ser pensado solo como un facilitador de las relaciones entre los niños: los repertorios, los temas, los modelos y las situacionestipo que se representan en ellos construyen y modelan, en muchos casos, las conductas no solo de la audiencia infantil sino de la audiencia en general. (Duek 2011, p. 18)

La superación de los modelos dirigistas y punitivos propios de un sistema organizativo industrial decimonónico y la necesidad de aprovechar los beneficios socioculturales del sistema escolar adaptándolos a sistemas organizativos humanizados y respetuosos de la dignidad y de la autonomía de la persona, así como adaptados a modelos de aprendizaje digital, permanente, cooperativo, expandido y ubicuo, vuelven necesaria una profunda transformación escolar que, haciéndose eco de las aportaciones críticas del siglo XX, plantean autores como Acaso (2017), Harari (2018) o Najmanovich et al. (2016)

La innovación educativa. Un cambio de paradigma educativo

Denise Najmanovich analiza la escuela de la Modernidad y plantea cómo esta se ha desarrollado sobre una ética del control social. Bajo los postulados de una democratización educativa y del acceso de las masas obreras y campesinas a la alfabetización, a la cultura y a la especialización tecnológica, la escuela se ha desarrollado también sobre un paradigma de la integración sociocultural, el dirigismo paternalista y un orden social basado en el control, la disciplina y la sumisión. Este paradigma ético se caracteriza por el encuadramiento, el orden, los dogmatismos, el currículum único y el conflicto como forma de entender las conductas disruptivas e inconformistas. Este paradigma se concreta en clases graduadas y un aprendizaje memorístico que fundamentan unas competencias concretas, un discurso único y una evaluación cuantitativa.

Frente a este paradigma, Najmanovich plantea, por una cuestión de dignidad, respeto y sostenibilidad comunitaria, la necesidad de transformar el sistema educativo y optar, para ello, por un paradigma basado en la ética de la convivencialidad. Una ética colectiva que tiene como objetivo la cohesión de las comunidades humanas, su sostenibilidad y la cooperación como fórmula compartida para asegurar tanto el bienestar subjetivo como la mejora de las condiciones de la vida comunitaria. Un paradigma ético basado en la autonomía, el encuentro interpersonal, la interactividad, el diálogo y la consolidación de redes de convivencia y cooperación. Un paradigma dialógico que tiene como objetivo la creación de “espacios de alegría por aprender” en palabras de la autora. Este paradigma se concreta en el trabajo por proyectos, en la dialogicidad, en el aprendizaje vivenciado, contextualizado y significativo, y en

una evaluación basada en la aplicación de los saberes a las diferentes situaciones problematizadoras de la vida cotidiana.

La necesidad de un cambio de paradigma educativo y una profunda transformación del sistema educativo ha sido visibilizada, durante todo el siglo XX, por los movimientos educativos paidocéntricos encabezados por la escuela nueva. En este sentido, las propuestas de pedagogas y pedagogos como María Montessori (18701952), Decroly (18711932), Celetín Freinet (18961966), Alexander Sutherland Neill (18831973), Rosa Sensat (18731961) o Helen Parkhurst (18861973) (Plan Dalton), ponen el acento en un cambio radical en la vida escolar y en concreto en el papel de la infancia en el proceso de maduración y aprendizaje que la escuela tiene encomendado. Más recientemente, propuestas como las de Emilia Regio o las que provienen del aprendizaje extendido, como consecuencia de las aportaciones del mundo digital, vienen a sumarse a estas demandas de cambio y transformación educativa. En el contexto sudamericano van a ser propuestas provenientes de la pedagogía crítica, de la educación popular liderada por Paulo Freire, de la recreación o del movimiento educativo REEVO las que van a poner el acento en un cambio de paradigma que dé la palabra a los educandos, que promueva una lectura crítica del mundo en que viven alumnas y alumnos, que ponga el acento en las potencialidades educativas y socioculturales del contexto, que humanice las relaciones entre educadoras y educandas y que utilice el diálogo como metodología de acción educativa.

Si bien las propuestas educativas que ponen el acento en la dialogicidad y la educación popular son aquellas que más coinciden con la demanda del cambio de paradigma que realiza Najmanovich, la mayoría de los intentos de transformación del sistema educativo han puesto su atención en el currículum y en las

metodologías educativas vinculadas con el aprendizaje, relacionándolo con factores evolutivos (Piaget, 1971), procesuales o significativos (Vigotski, 2016), con el tiempo y el espacio (Escuela de Barbiana, 1970) o recientemente con las herramientas y las tecnologías digitales (Siemens, 2011)

Para la pedagogía de la dignidad, el cambio educativo —que puede coincidir en muchos aspectos con el paradigma de la convivencia propuesto por Najmanovich— supone poner en el centro de la relación educativa a la persona, en este caso a la niña y al niño, y mucho más allá de aspectos relacionales u organizativos se centra en el respeto absoluto a la dignidad, la autonomía, la toma de decisión y al bienestar subjetivo experimentado por la infancia, que deja de ser etiquetada como “alumnas” y “alumnos” para ser acompañada como personas humanas dignas de la máxima atención, respeto y cuidado.

Frente a una escuela del control que trata de dirigir a la infancia, encuadrarla y adoctrinarla,

la escuela de la dignidad acompaña a la infancia en su proceso madurativo por medio del diálogo y de la cooperación.

Para la pedagogía de la dignidad el primer cambio que necesita el sistema educativo, mucho antes que cualquier otro planteamiento, es el de poner el acento en la dignidad de las personas, en la mirada, en la visibilidad de todas y cada una de ellas, en las relaciones interpersonales, en la creación de espacios de dignidad para un aprendizaje cooperativo y en la organización “democrática” de tiempos y espacios escolares.

La pedagogía de la dignidad se concreta en las siete dimensiones del cambio de paradigma educativo. En todo caso tiene claro que el primer cambio, indispensable y que fundamenta todos los demás, lo constituye el de la dignidad de las personas. Una dignidad que se concreta en la autonomía, la aceptación de la diferencia, el respeto absoluto a la toma de decisión individual, el acompañamiento y el bienestar personal, experimentado como un sentimiento subjetivo de placer por lo que se hace, autoestima positiva y autosatisfacción.

Tras esta primera dimensión, y como consecuencia inmediata de ella, se encuentra la comunidad educativa. Entendemos el centro educativo como una unidad de convivencia y cooperación para la autorrealización de todos y cada uno de sus miembros. La convivencia y el aprendizaje colaborativo hacen de nuestro entorno un contexto noble donde no hay vencedores ni vencidos, en el que no hay culpables, ni buenas ni malas personas. Hay situaciones y relaciones que se analizan, se les da significado y se las trata de superar colaborativamente por el bien individual y colectivo.

El espacio y el tiempo, así como los aspectos organizativos, estructuran redes democráticas de participación y de trabajo colaborativo adaptadas a los biorritmos de alumnas, alum-



Fig 1. Dimensiones de la pedagogía de la dignidad.
Fuente: elaboración propia.

nos y profesorado, y estructuradas en función de espacios adaptados y significativos para la investigación del entorno, el aprendizaje dialógico y la implementación de proyectos colectivos de aprehensión y transformación del entorno comunitario. Así, estrategias como las que provienen de la “escuela lenta”, el trabajo por ámbitos, los agrupamientos flexibles según intereses y proyectos, la asamblea o la cooperativa escolar adquieren sentido en la escuela de la dignidad.

Otra dimensión es la cultura digital. Una cultura digital que ponga el acento en los intereses del alumnado y en un aprendizaje expandido (Siemens, 2011) que, superando el concepto del “currículum”, trabaje por un nuevo modelo relacionado con la “sabiduría digital” y la aplicación práctica de los saberes adquiridos. Una cultura digital centrada en la comunicación, la creación de redes, la adhesión cooperativa y el empoderamiento del alumnado. Una cultura digital que pone la tecnología al servicio de las personas, sus inquietudes y su necesidad de interactividad, aceptación e inclusión en las comunidades en las que vive y que supera el concepto de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en cuanto mero uso de herramientas digitales para perpetuar los modelos de la escuela tradicional.

En los últimos peldaños de nuestro modelo personalista ponemos a las metodologías, entendiendo que ellas no son más que estrategias utilizadas por las personas para optimizar los procesos de adquisición de información, conocimiento crítico del mundo que las rodea y aplicación de estos saberes adquiridos a la transformación y mejora de las condiciones de la vida cotidiana. Para la pedagogía de la dignidad las metodologías adquieren importancia en la medida en que optimizan la comprensión, la comunicación, la identificación y la aplicación de los saberes adquiridos. Como aporta Illich

(1974) al definir la convivencialidad, tecnologías y metodologías son instrumentos para el desarrollo y el bienestar individual y colectivo y, en ningún caso, un fin en sí mismas.

Por último, estamos con Acaso (2017) cuando afirma que el fin de la evaluación no es juzgar ni etiquetar a nuestras alumnas y alumnos. No es clasificarlos. No es determinar quiénes son más válidos que otros. La finalidad de la evaluación no es otra que constatar avances, adquisiciones y ser conscientes de la parte del camino que falta por recorrer. El objetivo no es ir dejando alumnas y alumnos “por el camino”, sino conseguir que todos alcancen sus objetivos en concordancia con sus anhelos, intereses y potencialidades. Y, para ello, el grupo es un elemento fundamental pues, como aporta Paulo Freire, “mujeres y hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. María Acaso afirma que, para que el sistema educativo se transforme, las profesoras y profesores deben de dejar de calificar a sus alumnos para ponerse a investigar junto con ellos. Una evaluación centrada en el aprendizaje “(...) no debe ser un arma, sino una ayuda, debe ser una herramienta para que el aprendizaje suceda en vez de ser precisamente su freno” (Acaso, 2017, p. 190). Y para ello esta autora propone el término “invesluar” como la dinámica pedagógica de análisis y reflexión crítica capaz de generar investigación y aprendizaje aplicado. La autora afirma, de forma concluyente: “Así que mi propuesta consiste en que la evaluación se convierta en investigación de manera que de evaluar pasemos a invesluar” (Acaso, 2017, p. 195)

Para la escuela de la dignidad la investigación cooperativa, los proyectos colectivos de transformación del entorno, la creación de redes de comunicación, el apoyo mutuo y el aprendizaje colaborativo junto con el respeto absoluto a los biorritmos de cada persona,

a sus inquietudes y potencialidades, forman parte de un paradigma educativo que pone el acento en las personas que, más allá de su autonomía y su inclusión en la comunidad, hacen del respeto absoluto a la dignidad inherente a todo ser humano su máxima de actuación en todo momento y situación.

Las personas, ante todo. Una escuela que protege

El proyecto “Escola que protege no Paraná” (2012), liderado por la Universidad Federal de Paraná en Curitiba (Brasil), pone el acento en la violencia que niñas y niños sufren diariamente fruto de su entorno sociocultural, familiar y escolar. Acoso sexual, violencia física, extorsiones, acoso y agresión psicológica, *bullying* y otras violaciones de los derechos más elementales de la infancia suceden a diario en el entorno educativo en el que se desenvuelven niñas y niños.

En un contexto de la ética del control y la represión, la escuela, como institución, contribuye a diario con sus métodos y sus formas de relación a agredir a la infancia. Una institución que tiene como finalidad proteger y acompañar a la infancia en su proceso madurativo se convierte habitualmente en un espacio represivo, donde las amenazas, la opresión, el castigo, el desprecio y el déficit de atención y comunicación por parte de los profesionales de la educación lo convierten en un ente que agrede a través del miedo, la homofobia, el abuso de poder y el paternalismo mal entendido.

Como afirma Amnistía Internacional, “niñas y niños de todo el mundo sufren violencia de forma habitual en escuelas, en instituciones pensadas para su protección, en centros de detención de menores y, a menudo, en su propia casa” (Petraglia, 2018).

La escuela de la dignidad no puede ser ajena a este hecho. No basta con la denuncia. Es necesario una toma de conciencia crítica y una transformación narrativa capaz de modificar actitudes y relaciones para posicionarse en la ética de la convivencia. Una ética que rechace radicalmente estos actos de violencia contra la infancia y ponga el acento en transformarse en una institución entendida como lugar de convivencia en el que profesoras y profesores están al servicio de las inquietudes y los anhelos de niñas y niños y que, en un proceso de acompañamiento psicoeducativo, cree relaciones agradables y exitosas para el aprendizaje madurativo y la autorrealización.

Una escuela en la que las narrativas del control, la uniformidad, el esfuerzo individual, la competitividad y el conflicto sean sustituidas por narrativas de la convivencia, la diferencia, el esfuerzo colectivo, el apoyo mutuo, la cooperación y el encuentro interpersonal. Unas narrativas superadoras de los discursos del poder, del miedo y de la punición que conviertan a la escuela en un contexto significativo de autonomía y participación, de seguridad, de superación y bienestar individual y colectivo; un contexto de aprendizaje, maduración y creación de lazos de convivencialidad.

Un modelo escolar capaz de atajar narrativas y situaciones de acoso y abuso sexual, extorsión y manipulación psicológica, homofobia y violencias de todo tipo, para transformarlas en narrativas y actitudes de aceptación de la diferencia, la inclusión y la identidad colectiva.

Los ejes de una educación digna

Pero para asumir el riesgo de una educación comprometida con el respeto incondicional a la infancia que sea capaz de acompañar las dinámicas de crecimiento y aprendizaje desde

la autonomía, la escucha activa y la confianza plena en las inquietudes y potencialidades de niñas y niños, para transitar desde la ética del control a la ética de la convivencialidad educativa, es necesario hacer un esfuerzo de cambio y transformación narrativa en nuestra forma de mirar el mundo y entender el sentido de la institución escolar. Una transformación narrativa que nos ha de conducir a una mirada más amable e inclusiva de las relaciones en el entorno socioeducativo, a un cambio de actitudes ante las personas y el colectivo y, como consecuencia, a una profunda transformación en las fórmulas de organización y liderazgo en nuestros centros.

Una transformación que podemos concretar en tres ejes clave que configuran la transformación de la escuela de la Modernidad en una institución auténticamente educativa basada en un trato más amable y humanizado entre todas las personas, alumnos y profesores, que comparten proyectos colectivos de aprendizaje en el seno de la comunidad y que

se convierte, de esta manera, en una comunidad auténticamente educadora.

Estos tres ejes se concretan en la desburocratización, las relaciones interpersonales y la potenciación de espacios de libertad y autonomía para el aprendizaje y la convivencialidad, en la línea de lo que Najmanovich (2016) denomina “espacios de alegría por aprender”.

El primer eje hace referencia a la desburocratización como fórmula para poner el acento en la persona, su trayectoria vital, sus inquietudes y contradicciones. Una desburocratización que supone abandonar mecanismos de control basados en la acumulación de datos, informes y registros como fórmula de análisis y comprensión de las personas que forman parte de la comunidad escolar, y con las que entramos en relación dialógica interactiva diariamente en las aulas, para optar por información que respete la protección de los datos y la intimidad individual pero, ante todo, la autonomía y la capacidad de decisión de la infancia en un contexto de crecimiento madurativo.

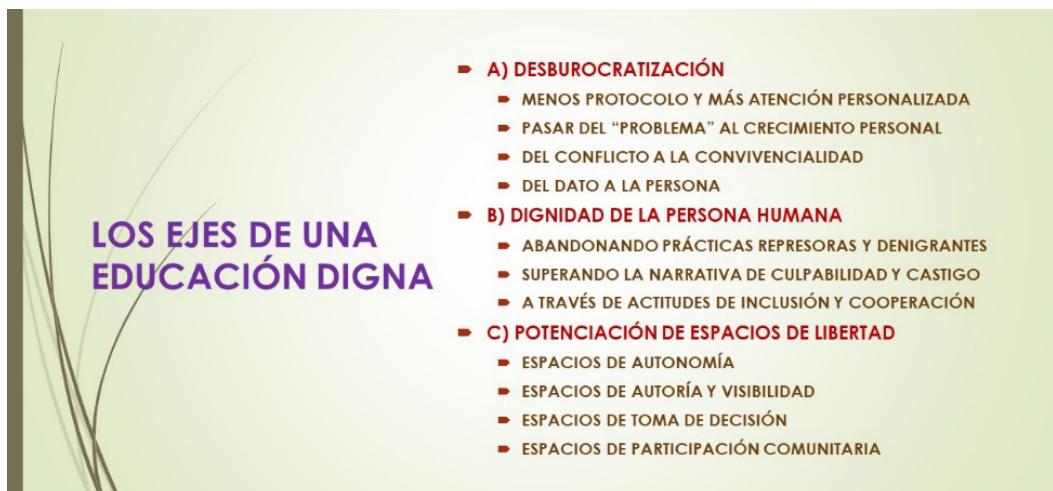


Fig 2. Los ejes de una educación digna.

Fuente: elaboración propia.

Una desburocratización de la institución educativa que suponga reducir al mínimo los protocolos para poner la atención y dedicar más tiempos y espacios a las relaciones personales, al acompañamiento y a la atención personalizada. Niñas y niños necesitan ser escuchados y valorados, necesitan encontrar respuesta a sus miedos e inseguridades, así como ser acompañados por educadoras y educadores en sus procesos de maduración y aprendizaje. Y todo ello supone pasar del dato, la calificación, el informe, el diagnóstico, a una auténtica relación interactiva entre iguales y con las personas adultas que los valoren como personas y que estimulen su autoestima, su curiosidad y su bienestar subjetivo.

Una desburocratización que no califique alumnos y situaciones como problemas, sino que ponga el punto de mira en la comprensión de situaciones e inquietudes, en el autoconocimiento, en el desarrollo de las potencialidades de cada una de las niñas y niños y en el crecimiento madurativo como finalidad educativa.

Una desburocratización que no entienda las relaciones interpersonales desde el éxito individual, la competencia y el conflicto, sino que ponga la mirada en la gestión de fórmulas de convivencia, el encuentro interpersonal y el trabajo en equipo como modelo convivencial para la gestión de proyectos colaborativos de conocimiento crítico y gestión del entorno.

El segundo eje lo constituyen las relaciones personales que se establecen en el seno de una comunidad educativa, tanto las relaciones entre iguales como las relaciones intergeneracionales. Un modelo relacional que supere los históricos posicionamientos de poder detentados tradicionalmente por el profesorado para transformarlos en relaciones horizontales de acompañamiento y ayuda mutuas, capaces de empoderar todos los miembros de la comunidad educativa. Este cambio en las relaciones inter-

personales constituye un claro indicador de la práctica de la dignidad en las redes de convivencia y acompañamiento en un centro educativo.

Para trabajar desde la dignidad y el respeto a la infancia y con el fin de establecer una red de relaciones convivenciales basadas en la tolerancia, el reconocimiento mutuo y la cooperación, la escuela de la dignidad ha de abandonar la punición y el castigo, ha de dejar atrás prácticas represoras y humillantes para establecer relaciones abiertas de confianza y complicidad. En la escuela digna no hay culpables, no hay buenos y malos alumnas y alumnos. Hay un colectivo que, de forma dialógica y cooperativa, analiza las situaciones de convivencia y aprendizaje colectivo, busca el significado y las consecuencias de cada una de las actuaciones y propone estrategias colectivas para la implementación de los procesos de aprendizaje y transformación. Es a través de actitudes de inclusión y cooperación, vivenciadas, analizadas y asumidas desde las narrativas individuales y colectivas, que la escuela de la dignidad trabaja por un modelo escolar basado en el establecimiento de redes de cooperación y aprendizaje.

El tercer eje lo constituyen los espacios para la libre expresión, para la visibilidad y la autonomía de alumnas y alumnos. La creación de espacios de libertad, espacios ricos en estímulos para el aprendizaje, espacios de autoestima e identidad colectiva (Furter, 1983) o “espacios de alegría por aprender” (Najmanovich et al., 2016) son factores determinantes para el aprendizaje y el desarrollo sociocultural de la comunidad.

En este sentido podemos afirmar que la función de todo agente educador es la creación de espacios ricos en estímulos socioeducativos. Lugares privilegiados para la observación del entorno, para la creatividad, para la investigación, para la dialogicidad, para la expresión y para la creación de redes de convivencia.

La presencia de espacios para la autonomía, para la expresión y la creatividad, para el diálogo y la creación de redes de interactividad, para la creación de narrativas de vida, para la visibilidad y la participación de todos en el debate y la toma de decisión así como la vivencia de lugares para la cooperación y la gestión colaborativa de proyectos de aprendizaje y maduración son elementos imprescindibles de una organización escolar que trabaja desde la dignidad por el aprendizaje vivencial y la mejora del entorno comunitario.

De la autonomía y la convivencialidad

Los principios de la pedagogía digna han sido aplicados, en los últimos cinco años, en el aula de educación primaria con niñas y niños de nueve y diez años. A modo de investigación participativa se ha aplicado una pedagogía que se ha basado en la creación de redes y espacios de confianza mutua, cooperación y “alegría” por el conocimiento, utilizando modelos de aprendizaje significativo basados en una pedagogía vivencial, la cooperación y la implicación del colectivo y el análisis dialógico de la realidad. Es, a partir de estas premisas, que se generaron dinámicas de aprendizaje vehiculizadas a través de proyectos cooperativos de investigación sobre el entorno más inmediato.

Las dinámicas del grupoclase se estructuraron desde postulados narrativos formulados como: “Yo quiero que vosotras y vosotros queráis aprender y, si así lo decidís, aquí estoy yo para acompañaros”, “la responsabilidad del aprendizaje es de cada uno de vosotros. Sois vosotros los que necesitáis aprender”, “aquí no hay culpables de nada, hay situaciones que debemos analizar y superar entre todas y todos”.

Es, a partir de estos principios, que se establecía una dinámica de trabajo basada en el

respeto a las individualidades, la escucha activa, la valoración de la infancia y la creación de redes de confianza e interactividad.

Junto a estas premisas se pusieron en marcha dinámicas metodológicas basadas en la expresión narrativa, el estudio vivenciado del entorno sociocultural y comunitario, el análisis dialógico y la vivencia de proyectos colaborativos de aprendizaje significativo.

Concretamente, estas fueron las metodologías empleadas:

La creación de espacios ricos en estímulos de aprendizaje: espacios medioambientales de la localidad, lecturas contextualizadas, tertulias dialógicas, recursos socioculturales de la comunidad, museo y biblioteca escolar, diálogo con entidades ciudadanas y líderes locales, textos narrativos transmedia, entornos digitales de aprendizaje, entre otros recursos específicos.

El aprendizaje colaborativo como proyecto ilusionante por medio de visitas a espacios de significación sociocultural, espacios naturales, proyectos compartidos de investigación y exposición pública a la comunidad local a través de películas, exposiciones, presentaciones elaboradas por los propios alumnos y alumnas.

La narración como expresión de vivencias, emociones y sentimientos. La narración como producción expresiva en que nos implicamos en primera persona y que adquiere sentido en nuestras vidas. La narración como superación de la descripción en tanto que texto “objetivado”, repetitivo, memorizable, sin significado vivencial para las niñas y los niños. En este sentido, podemos afirmar que el verdadero aprendizaje es el que vivenciamos, el que tiene sentido en nuestra trayectoria vital. El aprendizaje descriptivo nos conduce a un aprendizaje memorístico y repetitivo, mientras que el aprendizaje narrativo es un aprendizaje vivencial, aplicado, sólido y permanente.

Los análisis dialógicos de textos narrativos y situaciones vividas. En este caso, la tertulia o los círculos de intercambio dialógicos, más que una metodología, se convierten en una actividad constituyente de las dinámicas de la convivencia escolar. Gracias a la lectura dialógica de la realidad, compartida por el grupo, las niñas y los niños se expresan, aprenden a superar miedos y vergüenzas, buscan cooperativamente significados a textos y situaciones y aprenden a conocerse a sí mismos, a sus compañeros y compañeras y a dar significado al mundo en el que están viviendo y en el que están aplicando, día a día, los aprendizajes adquiridos. La lectura dialógica de la realidad, así como la de textos narrativos transmedia, era realizada a partir de tres estadios o etapas en la que todos y cada uno de los miembros del grupo debían aportar su reflexión: el primero consistía en aportar los aspectos que le habían llamado la atención o le resultaban curiosos del texto analizado; la segunda etapa suponía buscar significados a aquellos hechos, datos o situaciones que estábamos analizando; la tercera llevaba implícita la capacidad de encontrar la aplicación significativa para ellos y ellas en su vida cotidiana. En este sentido no había conclusiones de grupo sino reflexiones compartidas, las llamábamos “socializadas”, a partir de las cuales cada uno sacaba sus propias conclusiones.

Finalmente, como síntesis del trabajo de expresión narrativa y del análisis dialógico de textos y contextos surge la creación de un entorno narrativo transmedia. Poco a poco el grupo va generando una forma de entender el respeto a la otra persona, la convivencia, la cooperación, lo que da lugar a pautas de conducta colectivas, del mismo modo se crea una visión compartida de la realidad. Se han compartido miradas, significados y soluciones y todo ello ha dado lugar a la creación de un microecosistema narrativo en el grupoclase que se manifiesta mediante la

producción transmedia. A través de los textos compartidos en la revista escolar, la producción de pequeños cortometrajes en video, documentales, *comics*, animaciones con la técnica *stop motion* y aplicaciones digitales se fue generando un universo narrativo propio compartido y visibilizado en la *web* escolar

A modo de conclusión y evaluación del trabajo realizado se ha constatado, por parte de los profesionales, una mejora en los resultados académicos, así como un cambio significativo en cuanto a los estándares de convivencia en el aula; pero, desde una perspectiva narrativa, la mejor manera de entender el cambio que supone trabajar desde el paradigma de la convivencia y desde la óptica de la pedagogía de la dignidad lo aportan los testimonios de las alumnas y alumnos. Si bien todas y todos ellos han aportado su interpretación narrativa, a modo de síntesis solo vamos a recoger dos de ellas. La primera es la de un alumno que, para explicar su mejora académica y conductual, manifestaba a su madre: “Es que este maestro ve la vida de otra manera”. La segunda corresponde a una alumna, que al despedirse afirmó: “Solo los que lo hemos vivido podemos entenderlo”.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2017). *rEDUvolution, hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1970). *Carta a una maestra*. Nova Terra.
- Aparici, R., Martínez Pérez, J. (Coord.) (2021). *El algoritmo de la incertidumbre*. Gedisa.
- Ariès, P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancienne Régime*, Plon.
- Baque, R., Narodowski, M. (1994), **¿Existe la infancia?**, Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, IICE, Año III, nº 4, Julio 1994.

- Carli, S., (2010), *Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente*, Educação em Revista, v.26, n.01, p.351-382.
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.
- Duek, C. (enero-junio 2011). Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1) 820.
- Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas*. Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Presses Polytechniques Romandes.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Barral Editores.
- Najmanovich, D. et al. (2016). *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Gedisa.
- Neil, A. S. (1975). *Sumerhill*. Fondo de Cultura Económica.
- Noah Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Edicions 62.
- Petraglia, E. (2018). *¿Cómo reducir la violencia en las escuelas?* [https://www.amnistia.org/en/blog/2018/05/6129/a-proposito-de-la-convivencia-pacifica-y-resolucion-de-](https://www.amnistia.org/en/blog/2018/05/6129/a-proposito-de-la-convivencia-pacifica-y-resolucion-de-controversias)
- controversias
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- REEVO (s.f). <https://reevo.wiki/Portada>
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barral Editores.
- Siemens, G. (2011). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En *Conectados en el Ciberespacio*. UNED.
- Teijeiro, Y., Bolaño, U., Maroñas, A. (2020), *Investigar en clave de tiempo: una aproximación a tres proyectos*, En Caride, J.A., Caballo, M.B., Gradaille, R. (2020), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*, Octaedro.
- Viché, M. (enero 2012). ¡Educación real, ya! De la educación bancaria a la educación sociocultural. Una propuesta socioeducativa para superar la crisis social. *Revista Quaderns d'animacio* n.º15. <http://quadernsanimacio.net>
- (2021). *Metodología de una educación sociocultural transformadora*. Edición del autor.
- Vigotski, L. (2016). *A imaxinación e a expressão artística na infância*. Kalandraka.
- VV. AA. (2012). *Escola que protege no Paraná. Ampliando laços, consolidando vínculos*. Universidade Federal do Paraná

Mario Viché González

Doctor en Educación por la UNED, con la tesis *@Ciberanimación. La animación socio-cultural en la sociedad digital*. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesor asociado en el Departamento de Didáctica General de la Universidad de Valencia. Maestro y formador de animadores sociocul-

turales, ha publicado más de diez obras monográficas en el campo de la animación socio-cultural y de la educación no formal. Director la revista digital *Quaderns d'Animació i Educació Social*.

mario.viche@uv.es

Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6021-4711>

Discriminación y estigmatización en las trayectorias educativas: un estudio de caso en Salta capital

Discrimination and stigmatization in educational trajectories: a case study in the capital city of Salta

María Rosa Chachagua¹, Noelia Yamila Gutiérrez² y María Luján Gutiérrez³

Educación/ artículo científico

Citar: Chachagua, M., Gutiérrez, N. y Gutiérrez, M. (2022). Discriminación y estigmatización en las trayectorias educativas: un estudio de caso en Salta capital.

Cuadernos Universitarios, 15, pp. 97-110.

Recibido: septiembre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

En la Argentina, la Ley 26206 establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Por lo tanto, la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, y profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática. Sin embargo, muchas veces el sistema educativo no garantiza las oportunidades y las condiciones para que todos los ciudadanos puedan estar insertarse en él; ya que no se trata solo de ingresar, sino también de garantizar la permanencia, la participación, el aprendizaje y el reconocimiento.

En este artículo analizaremos, mediante la técnica de historia de vida, el caso de un joven salteño que tuvo que atravesar diferentes instancias de estigmatización a lo largo de su trayecto educativo (primaria y secundaria), tanto en el ámbito público como privado. Este caso evidencia cómo las instituciones y sus actores generan estigmatización social de la pobreza vinculada a los lugares de pertenencia —como el barrio— y también muestra cómo se profundiza la discriminación cuando se “etiqueta” a las personas por los rasgos físicos, la nacionalidad, e inclusive la sexualidad.

A lo largo del artículo se da cuenta de cómo el joven, desde que ingresa a la escuela primaria, vive diferentes situaciones de discriminación que luego se profundizan en la escuela secundaria. A pesar de ello, el joven reconoce que poder ingresar a estudiar en la univer-

¹ Universidad Nacional de Salta, Argentina.

² Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba.

³ Universidad Católica de Salta.

sidad ha contribuido a cambiar su perspectiva de vida, y transformar el enojo y el dolor en esperanza por un mundo mejor sin discriminación.

Palabras claves: discriminación - historia de vida - trayectoria educativa - Salta

Abstract

In Argentina, Law No. 26,206 establishes that education and knowledge are a public good and a personal and social right, guaranteed by the State. Therefore, education is a national priority and constitutes a State policy to build a just society, reaffirm national sovereignty and identity, and deepen the exercise of democratic citizenship. However, many times the educational system does not guarantee the opportunities and conditions for all citizens to be there, since it is not only a matter of entering, but also of guaranteeing permanence, participation, learning and recognition.

In this article we will analyze, through the life history technique, the case of a young man from

Salta who had to go through different instances of stigmatization throughout his educational path (primary and secondary), both in the public and private spheres. This case shows how institutions and their actors generate social stigmatization of poverty linked to places of belonging, —such as the neighborhood— and also shows how discrimination deepens when it is “labeled” by physical features, nationality, age, and even sexuality.

Throughout the article, it is shown how the young man, from the time he enters elementary school, experiences different situations of discrimination, which later deepen in secondary school. In spite of this, the young man acknowledges that being able to study at university has contributed to change his perspective on life, and transform anger and pain into hope for a better world without discrimination.

Keywords: discrimination - life story - educational trajectory - Salta

Introducción

En la Argentina, la Ley 26206 establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Por lo tanto, la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, y profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática. Sin embargo, muchas veces el sistema educativo no garantiza las oportunidades y condiciones para que todos los ciudadanos puedan insertarse en él; ya que no se trata solo de ingresar, sino también de garantizar la permanencia, la participación, el aprendizaje y el reconocimiento.

Es importante fomentar en los estudiantes el desarrollo de su identidad y generar mayo-

res instancias de participación y de ejercicio de la autonomía. Estas son condiciones básicas para promover la no discriminación. ¿Qué sucede cuando estas garantías no se cumplen?

Nuestra hipótesis es que la discriminación y la estigmatización social de la pobreza, el género y la nacionalidad afectan el desarrollo continuo de las trayectorias educativas de las juventudes. En ese sentido, las instituciones, desde sus mecanismos propios y sus actores, son las que ejercen/promueven estas prácticas discriminatorias.

En este artículo analizaremos, bajo la metodología de estudio de caso, la trayectoria de un joven salteño que tuvo que atravesar diferentes instancias de estigmatización o etiquetamiento a lo largo de su paso por el sistema educativo (primaria y secundaria). Los prejuicios sobre

un joven que vive en un barrio periférico generan violencia, segregación y, por supuesto, discriminación; y cuando estos componentes se presentan en la escuela, se produce además el fenómeno de la exclusión como el opuesto a la inclusión social y educativa.

Así, el artículo se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado se da cuenta brevemente de algunos antecedentes centrales para esta investigación; en el segundo se describe el abordaje teórico y metodológico de la investigación que aquí se presenta; en el tercer y en el cuarto apartado se analizan la discriminación por género y la estigmatización por la situación social y económica que vivió el joven entrevistado. Por último, se ofrecen algunas reflexiones finales para seguir repensando las situaciones de discriminación en las instituciones educativas.

Lo que nos antecede

Para analizar el tema mencionado, creemos necesario proponer un mapeo general de otros desarrollos relevantes que constituyen un antecedente investigativo de nuestro tema de interés. Uno de los trabajos locales que se rastrearon es el de Sonia Álvarez Leguizamón (2017), denominado *Pobreza y racismo en la prensa hegemónica Argentina: la villa y el villero*. El estudio aborda las visiones clasistas y racistas de la pobreza, sobre todo lo que la autora denomina “racismo antiindígena” (Álvarez Leguizamón, 2017) que se expresa en diversos sujetos: el villero —habitante de barrios pobres—, el migrante interno, y el migrante externo, procedente sobre todo de países como Bolivia y Perú.

Otro aporte importante es el trabajo denominado *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*,

de Mariana Nobile, quien intenta reconstruir la experiencia escolar de juventudes; así, analiza las prácticas y discursos que circulan al interior de las escuelas sobre los extranjeros, y las relaciones que estos entablan tanto con sus pares como con los docentes. Las principales categorías teóricas utilizadas por la autora que pueden ser de utilidad para la presente investigación son: trayectoria escolar como experiencia social (Dubet, 1998), cultura (Grimson y Semán, 2005), estigma y discriminación (Goffman, 2006), relación entre establecidos y marginados (Elías, 1998), procesos de identificación (Hall, 2003), entre otros. La autora señala que existen burlas y dichos estigmatizantes que con frecuencia se expresan en las instituciones; y que las actitudes que estos suponen afectan el modo en que los estudiantes habitan su escuela (Nobile, 2006).

Por otra parte, Gabriel Kessler (2012), en su trabajo *Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular*, analiza las consecuencias de la estigmatización territorial en los habitantes de un barrio que es objeto de discriminación. Se trata del Complejo Habitacional Ejército de los Andes (más conocido como “Fuerte Apache”). Para el autor, la territorialización es el factor central para la retroalimentación y la perpetuación del estigma: se abate sobre un lugar determinado, con privaciones individuales y colectivas previas, a las que suele reforzar de múltiples maneras; la desfavorable situación resultante puede ser utilizada luego como una confirmación o “prueba” de la veracidad de los juicios negativos inicialmente vertidos. Kessler (2012) señala además que el estigma barrial también erosiona el capital social de los jóvenes; por ejemplo, influye en el hecho de ser excluidos o aceptados, pero mal mirados en trabajos, clubes y escuelas externas. Así,

quienes van a escuelas o trabajaban fuera del barrio, por ejemplo, no invitan a los compañeros para no tener que sufrir una negativa o para no ponerlos en la situación incómoda de dar excusas para evitar el lugar. Finalmente, para este investigador son necesarios más estudios para hacer visibles tales estigmas, denunciarlos y desmontarlos, y para afinar nuestra imaginación política y sociológica para mensurar el abanico de consecuencias nefastas para la población estigmatizada (Kessler, 2012).

Abordaje teórico y metodológico: el caso de un joven salteño

Discriminar es separar, distinguir, diferenciar (Binstock, 2012) y puede suceder “a través de prácticas sociales ligadas a la edad, el género, la orientación sexual, la clase social, la condición migratoria, la salud y la enfermedad, entre muchas otras dimensiones” (Jones y Ariza, 2018, p. 357). Discriminar consiste en dar un trato diferenciado, de menor calidad o desfavorable a una persona o colectividad, tomando como justificativo las dimensiones antes mencionadas. Por lo tanto, se discrimina cuando se realiza la operación de selección de un número limitado de rasgos, que son culturales, y se los somete a comparación desde los propios parámetros culturales concibiéndolos como esenciales. Entonces no hay esencia, hay construcción social y cultural; por ejemplo, “negro”, “villero”, “judío”, “discapacitado”.

Esa construcción va trazando líneas de exclusión y de pertenencia en el entramado de las relaciones entre colectivos sociales, configurando la oposición entre el “nosotros” y los “otros”. Dichas relaciones se expresan por medio de prejuicios (Binstock, 2012). Estos constituyen un sistema de valores que orientan la acción humana y la cárgan de sentido; es decir, configuran una forma de interpretar

la realidad. Los prejuicios llevan a la constitución de estereotipos que son modelos o clasificaciones tipológicas (Binstock, 2012). Ahora bien, cuando el estereotipo es despreciativo, informante y discriminatorio se convierte en estigma (Goffman, 2006). Este término es utilizado para hacer referencia a “un atributo profundamente desacreditador, pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos” (Goffman, 2006, p. 13).

A partir de esta construcción teórica, nos propusimos indagar la trayectoria de un joven salteño que tuvo que atravesar diferentes instancias de estigmatización durante su paso por el sistema educativo (primaria y secundaria). A partir de allí nos interesaba analizar cómo los prejuicios y los estigmas que se generaron sobre él produjeron discriminación y exclusión. Esta indagación se desarrolló en el marco del proyecto de investigación denominado “El estigma como barrera para la inclusión social: etiquetamiento, discriminación y vulneración de derechos en la ciudad de Salta capital” dirigido por el especialista Víctor Ligarribay.

Este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, porque consideramos que este enfoque utiliza la recolección y el análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación. Según Hernández Sampieri (2014) “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (2014, p. 7). Elegimos esta perspectiva metodológica porque entendemos que la investigación cualitativa es inductiva; por lo tanto, como investigadoras tratamos de comprender a las personas dentro del marco de referencia que ellas mismas poseen. Es importante experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

Para poder relevar lo propuesto, elegimos la técnica del análisis de casos. De acuerdo a Stake (1994) el estudio de casos no se trata solo de una opción metodológica, sino de la elección de un objeto de estudio; es el interés en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza.

La técnica de investigación cualitativa utilizada para relevar la información fue la historia de vida. De acuerdo con Pujadas (1992), se trata un relato autobiográfico que obtienen las investigadoras mediante entrevistas sucesivas, en las cuales “el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en el que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas, 1992, p.47). Entonces, la historia de vida es una reconstrucción de la vida de un sujeto, hecha por las investigadoras, que permite documentar la forma en que se presenta el contexto social en la biografía de las personas (Bertaux, 1996). Además, se propone como un diálogo con las narraciones del sujeto entrevistado y se constituye como un estudio de caso único.

El caso que elegimos es el de Pedro⁴, un joven de 26 años que se autopercibe como varón *gay*. Él nació en La Quiaca (provincia de Jujuy, Argentina), aunque su familia vivía en Villazón (Bolivia). “Mis papás querían que yo fuera argentino”, cuenta sobre su nacimiento. Por eso, cuando se acercaba el momento del parto, ellos “cruzaron” a La Quiaca para que Pedro pudiera nacer allí. Actualmente, vive con su hermano menor, su mamá y su papá en el barrio 15 de Septiembre, ubicado en la zona norte de Salta capital.

Pedro inició sus estudios primarios en una escuela cercana a su barrio, pero a mitad de

recorrido tuvo que cambiarse de institución debido a que vivenció las primeras instancias de discriminación. Luego de cambiarse de escuela pudo avanzar sus estudios; sin embargo, la estigmatización continuó.

Una vez que finalizó la educación secundaria, Pedro decidió ingresar a la Universidad Nacional de Salta, empezó estudiando la carrera de Ciencias de la Comunicación y unos años después se cambió a la Licenciatura en Biología. Actualmente, mientras estudia, Pedro también trabaja como tallerista en un centro de día para jóvenes y adultos con discapacidad. Además, en sus ratos libres, le encanta salir a caminar o correr; en realidad, le gusta hacer cualquier actividad siempre que sea al aire libre.

Estigmatización social de la pobreza: el inicio de un trayecto de prejuicios y etiquetas

15 de Septiembre es un barrio ubicado en la zona norte de la ciudad de Salta, específicamente a la vera del río Vaqueros, junto a otros barrios como Juan Manuel de Rosas, Balneario y 17 de Octubre. En muchas oportunidades se ha estigmatizado a esta zona como “peligrosa”⁵. Cabe aclarar que, si bien actualmente se lo considera un barrio, durante mucho tiempo fue un asentamiento. Podríamos decir que se trata de un barrio informal, esto es, “aquellos que tienen problemas de dominio, es decir, barrios sin escritura” (Varela y Cravino, 2008, p. 46). Se trata de barrios en los que los loteos sobre los que se erigieron las viviendas están, en su mayoría, en una situación irregular. Además, son lugares que fueron

⁴ El nombre del caso seleccionado ha sido modificado para mantener el anonimato; sin embargo, se mantiene la edad, el género, y otros datos que dan cuenta de su historia de vida.

⁵ Véase, por ejemplo, <https://www.fiscalespenalesalta.gob.ar/detienen-e-imputan-a-un-peligroso-joven-de-la-zona-norte/>

usurpados, y las familias fueron construyendo sus hogares, y años después fueron accediendo a los servicios básicos.

Muchos barrios son estigmatizados por los medios de comunicación y por la opinión pública⁶, por la zona geográfica en donde están ubicados (en la orilla, en el bajo, al lado del río, al lado de un basural, etc.) o por ser lugares donde ocurren situaciones problemáticas (por ejemplo, consumo o venta de drogas). A causa de estas estigmatizaciones que circulan, se genera una distancia y una diferencia entre los ciudadanos, y ello provoca pérdida del sentido de pertenencia al barrio y también de la identidad. Se producen segregaciones poblacionales muy marcadas: “yo negaba el lugar donde vivía, decía ‘vivo en Ciudad del Milagro’⁷, y nunca quise que mis amigos/compañeros vayan a mi casa (...) antes los remises no querían entrar al barrio, te dejaban en la avenida” (Pedro, entrevista, 2021). Estos barrios estigmatizados y desfavorecidos de la ciudad posindustrial suscitan una gran cantidad de emociones negativas y severas reacciones correctivas, impulsadas ya sea por el miedo, la repulsión o el rechazo, lo que a su vez da paso al crecimiento y la glorificación de la faceta penal del Estado como una forma de castigar este tipo de marginación urbana (Wacquant, 2010)

Negar el lugar de pertenencia se da por un estigma barrial, como menciona Kessler

(2012), y está relacionado con la idea de ser aceptado o no en los diferentes espacios que se habitan en la sociedad (por ejemplo, la escuela). E, inevitablemente, este estigma guarda una estrecha relación con la pobreza. En su relato, Pedro da cuenta de que el barrio en el que vive no tenía acceso a los servicios básicos como luz, agua y cloacas durante su niñez.

Tengo recuerdos muy latentes. La primera vez que hubo luz en el barrio, tenía cinco años. Teníamos luz, pero se cortaba todo el tiempo (...) el sistema colapsaba y eso era normal (...) Al principio había un solo caño de agua en el barrio, por lo tanto, había que ir a retirar agua muy temprano, lavar la ropa en el río Vaqueros, hasta que conectaron el servicio en los hogares. Lo mismo pasó con las cloacas (Pedro, entrevista, 2021).

La segregación territorial marca una notable inequidad de acceso a los servicios y a la infraestructura entre los barrios. Se transita una marginalización en el contexto de las viviendas, lo que afecta la reproducción de la vida cotidiana de los grupos familiares. Además, estos servicios son básicos para vivir, son parte de los derechos de todos los ciudadanos para tener una vida de calidad; su falta es una muestra del Estado ausente en la garantía de tales derechos para estas poblaciones.

⁶ Véanse los siguientes links a diferentes publicaciones de los medios locales, donde se sugieren ciertas representaciones o imaginarios respecto a los barrios de la zona norte de Salta capital: <https://www.tribuno.com/salta/nota/2021-6-21-0-0-0--desesperado-pedido-de-vecinos-para-frenar-la-ola-de-robos>
<https://norteweb.ar/contenido/8338/allanamientos-detenciones-y-secuestro-de-drogas-en-zona-norte-de-la-capital-salt>
<https://www.tribuno.com/salta/nota/2021-9-6-19-18-0-aparecio-en-una-calle-del-barrio-juan-manuel-de-rosas-con-varias-punaladas>
<https://www.tribuno.com/salta/nota/2015-11-4-0-0-0-vuelve-una-vez-mas-la-tension-al-barrio-juan-manuel-de-rosas>

⁷ Ciudad del Milagro es otro barrio que también se encuentra en la zona norte de la ciudad, pero tiene otras características poblacionales; por ejemplo, allí viven muchos estudiantes universitarios, ya que está ubicado al lado de la Universidad Nacional de Salta. Además, un detalle no menor, siempre contó con todos los servicios públicos y en él funcionan numerosos comercios, escuelas, colegios, bancos, etc.

Siguiendo con referencias al lugar de pertenencia, Pedro cuenta que en la escuela donde cursó los primeros años de la primaria fue discriminado por su color de piel, por el barrio donde vivía y por la nacionalidad de sus papás: “Había una cuestión racial, me decían ‘sos boliviano y además ahora vivís en la villa’” (Pedro, entrevista, 2021). Si bien el joven iba a una escuela geográficamente cercana a su hogar, en sus dichos se evidencia que había un estigma porque vivía en un asentamiento y, como observa Álvarez Leguizamón (2017), se lo etiquetaba como “villero”.

Sufrí discriminación de parte de los estudiantes y también de los docentes, recuerdo que una maestra me hacía pasar al frente, yo tenía miedo y timidez, y ella me pedía que hable fuerte, y como yo no podía, me decía “la gente como vos habla despacito” (Pedro, entrevista, 2021).

El trato de esta maestra revela la construcción del estigma, basado principalmente en la condición social y en el lugar de origen. Además, revela que las estigmatizaciones que se construyen impiden a las personas —en este caso, a la docente— apreciar las capacidades, desarrolladas o en potencia, de los niños en periodo escolar. Esto produce discriminación y, por lo tanto, exclusión.

La Ley de Educación Nacional 26206 establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” y “promover en todos los niveles educativos y modalidades la eliminación de todas las formas de discriminación”. En este sentido, tal legislación integra la concepción de educación inclusiva, la cual contempla que a ninguna persona le sea

negado el derecho a la educación por motivo de discriminación, cualquiera sea su forma de manifestación.

Si bien a Pedro no le negaron específicamente la posibilidad de seguir estudiando en esa institución, sí sucedieron diferentes situaciones que no le permitieron que se sintiera cómodo y que continuara estudiando allí. Había situaciones que no estaban bien, recuerda el joven. Por ejemplo,

... cuando hacían leer la cartelera, a mí no me hacían leer, no me dejaban participar; una sola vez pasé a la bandera, sentía una exclusión de parte de los directivos y docentes, entonces no era que yo me portaba mal, sino que no quería ir a la escuela, me escondía bajo la mesa, no quería estudiar allí (Pedro, entrevista, 2021).

El recuerdo de desear huir o escapar está muy presente en varios momentos del relato de Pedro, y tiene que ver como una reacción del inconsciente de no soportar más esa situación, ya que él menciona que en ese momento no se daba cuenta de que se trataba de discriminación; sin embargo, sabía que no quería estar en esos lugares.

Por diferentes factores, en quinto grado de la primaria se cambió de escuela. “Me fui a una institución educativa que se encontraba en el centro de la ciudad y ahí entendí que mi barrio era otra cosa” (Pedro, entrevista, 2021). Se trataba de una escuela privada. En ese momento la cuota que se abonaba era de 80 pesos, “mi mamá decía que me porte bien, porque me pagaban la cuota para estudiar” (Pedro, entrevista, 2021). Recuerda que en esa institución fue bien recibido, aunque le sorprendió no saber ciertas cosas: “Todos sabían contar hasta un millón, y yo no” (Pedro, entrevista, 2021). También señala que le

quedo muy marcado lo de “portarse bien, entonces me retraje”, por lo que su objetivo fue solamente aprender y avanzar.

La mamá de Pedro es ama de casa, costurera y empleada doméstica de manera informal; su papá es chapista, por lo tanto, es calificado como trabajador independiente. Las condiciones laborales de sus padres, sobre todo en su infancia, generaron cierta inestabilidad económica; es decir, a la familia le costaba conseguir el dinero para su subsistencia, entonces en varias situaciones sufrió burlas por cuestiones económicas: “Mis nuevos compañeros eran de otros lugares, de otros barrios, de otros sectores, la mayoría tenía un poder adquisitivo mayor” (Pedro, entrevista, 2021).

En el año 2009 se creó la Asignación Universal por Hijo (AUH), con el fin de alcanzar a sectores que hasta el momento habían estado relegados. La familia de Pedro logró acceder a este derecho, y según el relato del joven, al ser beneficiario de esta política de Estado tuvo sentimientos de vergüenza por sentirse “pobres, planeros o vivir del Estado”, que en definitiva era lo que se decía en la opinión pública, y sus compañeros de la escuela también lo repetían. La condición económica genera un estatus en el imaginario social, divide en clases, y otorga o limita ciertos beneficios, como lo es el acceso y la acumulación de capital cultural. Pedro sostiene que

Quedó muy [de] manifiesto la diferencia que nos hacían. Esa diferencia por ser blanco y tener cierta superioridad. Esa mujer [la madre de un compañero] tenía mucha más capacidad de hablar, de decir, de pensar que yo, mi mamá o mi papá⁸. Lo sentíamos así porque tenía un capital económico más grande que el nuestro y siempre lo hacían

notar. Me pasó con todo el contexto en ese momento. Era como la imposición de no sentirme capaz (Pedro, entrevista, 2021).

Las situaciones vividas por Pedro en su niñez y adolescencia lo marcaron, fueron trances difíciles de superar: “No era consciente en ese momento, ahora puedo hacer ese análisis y reflexión de lo que me pasó en la escuela... En ciertos momentos, no quería entrar al colegio, fue difícil [de] afrontar” (Pedro, entrevista, 2021). Las experiencias y representaciones que las personas tienen de los demás condicionan y limitan su propio yo, irrumpen en su accionar, y los individuos no logran desarrollarse en determinados ámbitos por causa del ejercicio de la estigmatización y discriminación.

Según la encuesta realizada en 2019 por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), en el mapa nacional de la discriminación se identifica que, en la provincia de Salta, el principal tipo de discriminación que se sufre es por la “situación de pobreza”, seguido por “género” y, en tercer lugar, por el “color de piel” (INADI, 2019). Estos datos dan cuenta de que el trayecto de Pedro ha sido similar al de muchos otros jóvenes en nuestra provincia.

Sentirse y ser diferente

En el presente apartado se describirá cómo, a pesar de que Pedro se cambió de escuela, la discriminación continúa, y en esta oportunidad en relación con su identidad de género. En nuestra sociedad la naturalización de las relaciones heterosexuales, la concepción de una sexualidad única, “normal”, “sana” y legal, basada en prejuicios moralistas o religiosos han

⁸ El fragmento corresponde al relato de un recuerdo de una reunión de padres/madres en el colegio.

llevado a la calificación (y descalificación) de otro tipo de elecciones sexuales en términos de “enfermedad”, “desviación” o “perversión” (Binstock, 2012, p. 38).

Si bien con el paso del tiempo y como producto de distintas luchas colectivas se han ido visibilizando una amplia variedad de diversidades sexuales, las personas que componen el colectivo LGBTTIQ+ (lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros, transexuales, intersexuales o *queer*, entre otras identidades y orientaciones sexuales que se incluyen con el signo “+”) han sido y siguen siendo víctimas de la discriminación en función de su sexualidad, lo que las ha llevado a enfrentar distintos tipos de ofensas, rechazo, desprecio, violencia simbólica y física —en los casos más graves—, y esto ha ocurrido en diferentes ámbitos sociales como la familia, la escuela, el trabajo, etc. Todas estas situaciones no fueron ajenas a la trayectoria del joven estudiante, quien nos comentó lo difícil que le resultó hablar por primera vez sobre su orientación sexual, ya que desde el primer momento en que decidió comentarlo y compartirlo con un otro, se convirtió en víctima de la discriminación: “Cuando empecé a salir con un chico... decidí contarle a un compañero y él se lo contó a todos. Entonces todos se enteraron que era marica, puto. Y todos me hacían burla” (Pedro, entrevista, 2021). Es así que algo que debía tratarse de una decisión totalmente libre y personal, terminó convirtiéndose en motivo de hostigamiento cotidiano.

Si bien existen diversos avances para erradicar este tipo de discriminación en el ámbito educativo, las Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la violencia, motivada por la orientación sexual percibida o por la identidad de género, parece ser la forma de violencia más común en los centros educativos (UNESCO, 2013; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2011).

Los jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBTTIQ+ son víctimas de la discriminación que se manifiesta mediante la violencia homofóbica o transfóbica en el aula. Los juicios de valor y los prejuicios que se generan a partir de la orientación sexual o la identidad de género tienen efectos negativos en los (y las) jóvenes. Tal como lo señala Dubet (2017), “la discriminación causa heridas, quiebra la fluidez de la vida y pone a prueba el carácter de los individuos. La discriminación no solo perturba el transcurso normal de la vida, sino que es constitutiva del propio sujeto” (p. 10).

Las prácticas discriminatorias repercuten en lo personal y en lo colectivo, tienen efectos negativos en la salud, en el desarrollo psicosocial y en la percepción que tienen de sí mismos estos jóvenes, quienes en muchas ocasiones tienden a aislarse por las burlas constantes o por el miedo que les produce el hostigamiento y el acoso diario entre los grupos de pares. La depresión, los intentos de suicidio y los daños autoinfligidos también conforman sus posibles consecuencias, que pueden ser un factor determinante en el desempeño académico de los estudiantes y con ello atentar contra su permanencia en las instituciones, o favorecer la deserción escolar.

En tal sentido es posible entrever, a partir de la experiencia que narra el joven entrevistado, cómo las burlas persistentes de parte de sus compañeros incidieron fuertemente en su estado de ánimo y en su rendimiento académico. Menciona que para él fue demasiado complicado afrontar la situación dentro del aula, pues “ya no quería ir al colegio, me quedaba en la esquina y no quería entrar” (Pedro, entrevista, 2021). En el penúltimo año del secundario desaprobó cinco materias, algo que nunca antes le había sucedido; también se alejó de sus compañeros y hablaba solo con una persona, lo que condujo a un quiebre en la relación

que mantenía con su grupo de pares. Sumado a eso, el chico con el que salía se sumó a las burlas que recibía, lo que lo hizo sentir peor. En ese momento de su vida no tuvo la oportunidad de contar con ningún tipo de contención o apoyo psicológico, su única opción fue recurrir al silencio y a la negación: “Yo no quería aceptar lo que estaba pasando, decía que esto no me pasaba, hacía de cuenta que la pasaba bien, es como anesthesiarse de cierta manera” (Pedro, entrevista, 2021).

Cabe destacar que la violencia que se infringe hacia los jóvenes LGBTTTQI+ no solo es perpetuada por otros estudiantes, sino también es ejercida y reproducida de manera institucional por el propio sistema educativo mediante su modelo organizacional. Institucionalmente, se ha visibilizado cómo “el Estado, por medio de las diferentes instituciones que lo componen, comete discriminación”, no solo porque a través de sus agentes se realizan actos de violencia, “sino también por su responsabilidad en la prevención, sanción y erradicación de estas violencias” (Bodelón, 2015, p. 133).

El modelo de educación implementado en las escuelas sigue reforzando y reproduciendo valores, normas y patrones heteronormativos, que conciben a la heterosexualidad como la única expresión eróticoafectiva válida. Si bien en nuestro país existe la Ley 26150 —que establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual integral (ESI) y que a la vez crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, con el propósito de garantizar el acceso a este derecho en todas las escuelas del país— al día de hoy hablar de sexualidad o de diversidad sexual dentro de algunos espacios curriculares es considerado un verdadero tabú.

La invisibilización de la temática y la omisión de acciones, por parte de la escuela, para dar tratamiento adecuado a la problemática de la discriminación en función de la orientación se-

xual o de la identidad de género es una realidad que se sigue observando. Cuando se le preguntó a Pedro si ante las acciones de discriminación o estigmatización, dentro del ámbito educativo (ejercidas por compañeros, directivos, profesores), la institución o alguno de sus miembros había intervenido para frenar dichas acciones, respondió que no lo hicieron. En ocasiones se había intentado abordar el tema de manera aislada, sin profundizar en él: “Me acuerdo de una profe, que fue una de las primeras en hablar de homosexualidad en el colegio y de preguntar por qué me molestaban. Nunca hubo un apoyo institucional” (Pedro, entrevista, 2021).

En cuanto a la institución a la que asistía, nuestro entrevistado señala que nunca se abordó el tema de la educación sexual: “Todo estaba mal, menos ser católico; esa era la educación sexual que recibí” (Pedro, entrevista, 2021). Es innegable la fuerte influencia que ejercen, al interior de las aulas, los sectores conservadores o pertenecientes al catolicismo, que constantemente buscan impedir la discusión de estos temas, desviando la responsabilidad al ámbito de lo íntimo-individual o lo privado-familiar. Tal como se establece en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26150), la escuela debe tratar estas temáticas de manera transversal; sin embargo, hay una fuerte resistencia para su efectiva implementación, ya sea por la falta de capacitación docente o por cuestiones moralistas/ religiosas. Al ser considerados un tabú, los contenidos de ESI no adquieren la misma importancia que los de cualquier otra materia curricular. La institución a la cual asistió el estudiante entrevistado se caracteriza por mantener una fuerte resistencia a abordar ciertos temas vinculados con la ESI. El joven recuerda que, en el momento en que se estaba discutiendo la ley del matrimonio igualitario en el país, en el colegio entregaban folletos —para repartir— sobre el cuidado y el respeto a

la familia (Pedro, entrevista, 2021). Asimismo, comenta que “nunca se habló en el colegio de temas como la sexualidad, solo se decía lo del respeto y los valores desde el lado religioso” (Pedro, entrevista, 2021). Asimismo, el tema de la ESI tampoco se discutía: “Una profe de biología trató de darnos ESI, pero se dieron cuenta, y le pidieron que no continúe. Al año siguiente iniciaron los retiros espirituales para hombres y mujeres por separado, con una perspectiva del amor y la familia” (Pedro, entrevista, 2021). El modelo moralizante que se ha adoptado en muchas escuelas, como la “la educación para el amor”, sigue silenciando, ocultando, violentando –y, por tanto, invisibilizando– las diferentes maneras de expresión eróticoafectiva de los jóvenes, que termina siendo cuestionada dentro de los espacios escolares heteronormados.

A modo de reflexión final

En este apartado final decidimos retomar algunas ideas planteadas al principio del artículo. La discriminación y la estigmatización social de la pobreza y del género afectan el desarrollo continuo de las trayectorias educativas de las juventudes. En este texto hemos descrito en profundidad las diferentes situaciones de discriminación y exclusión vividas por el joven estudiante que accedió a formar parte de esta investigación, especialmente durante su trayectoria educativa desde niño. Si bien el caso indagado representa una historia de vida entre miles y miles de jóvenes que viven en nuestra provincia, lo elegimos por las características del caso y por nuestro interés en él.

Los relatos de Pedro dan cuenta de que los diferentes prejuicios y estigmas que se crearon y circularon sobre el joven generaron violencia, segregación y, por supuesto, discriminación; y cuando estos componentes se presentan en la

escuela, se produce además exclusión. Es decir que el sistema (educativo) expulsa a quienes están así excluidos. Por eso, el entrevistado no solo tuvo que cambiarse de escuela, sino que no quería seguir estudiando, no quería ingresar a la institución.

Los diferentes antecedentes que hemos mencionado en el primer apartado nutren la presente investigación porque permiten reconocer que existen otros casos similares de estudio, que también fueron indagados por la academia, y porque brindan una guía teórica y metodológica de abordaje. Pedro dice “sentirse y ser diferente”, esta frase resume lo que pudimos interpretar a partir de las entrevistas realizadas; en su relato se observan momentos de tristeza, de nostalgia, de enojo, pero también de aceptación y empoderamiento. Él describe un trayecto duro con muchas dificultades sociales, psicológicas, económicas; pero también puede asumir esas diferencias y hoy situarse desde otra mirada para ver la vida.

El caso analizado también da cuenta de que las legislaciones existentes en nuestro país son necesarias, pero no son suficientes; es importante contar con ellas para que regulen y determinen ciertas normas de convivencia y respeto, pero esta historia de vida da cuenta de que aún su alcance no es pleno. Es inconcebible que en pleno siglo XXI se sigan evidenciando ciertas situaciones de discriminación. Aún falta mucho por hacer, todavía hay que incorporar, apropiarse y hacer respetar los derechos. En este sentido, la institución educativa es central como espacio de encuentro, de formación, y de socialización. Es la escuela, pero también las familias, los diferentes espacios de socialización que habitamos desde pequeños y pequeñas, es la sociedad que continúa generando discriminación mediante estereotipos, bromas, burlas, e incluso actualmente también mediante las redes sociales.

El aula se constituye como un espacio en donde se convive para aprender, pero también allí se crean prejuicios, estereotipos e incluso se promueve la discriminación y la exclusión. Por lo tanto, es una problemática que debemos asumir como sociedad, y responsabilizarnos. Pedro se empoderó y señala que “hoy no podemos seguir pensando que el color de piel, la expresión de género o el lugar de donde venís, tiene que condicionarte” (entrevista, 2021). Además, señala la importancia de reflexionar sobre cómo se generan los discursos, las imágenes y los estereotipos que circulan constantemente.

Creo que podemos cambiar el paradigma, yo elegí contar mi vida por me ha costado mucho, como a tantos otros y otras (...) hoy puedo estar parado hablando, dando talleres y eso es lo [que] más parece importante. Estudiar una carrera universitaria en el ámbito de las humanidades fue una puerta para repensarme y entender muchas cuestiones. (Pedro, entrevista, 2021)

Finalmente observamos que la reflexión que hace Pedro, a pesar de todo lo vivido, no es en contra de la institución educativa, sino todo lo contrario: las posibilidades que tuvo de estudiar e ingresar a la universidad, de alguna forma han contribuido para que cambiara sus perspectivas de vida, y transformara el enojo y el dolor en esperanza por un mundo mejor sin discriminación. Esta historia relata y afirma la hipótesis marcada al principio, pero también nos señala las diferentes situaciones que aún siguen persistiendo en las instituciones educativas, y de las que debemos preocuparnos y ocuparnos, en pos de una sociedad más tolerante y respetuosa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Leguizamón, S. (2017) Pobreza y racismo en la prensa hegemónica Argentina: la villa y el villero. En Sonia Álvarez Leguizamón y Naharro, N. (2017). *Pobreza en la prensa hegemónica de Colombia, Argentina y Brasil: modos de legitimación de la desigualdad*. Libro digital CLACSO, pp. 131-176
- Bertaux, D. (1996). Historia de casos de familia como método para la investigación de la pobreza. *Revista Sociedad, Cultura y Política*, Vol. I.
- Binstock, E. (2012). *La discriminación: una forma de violación a los derechos humanos*. Patria Grande.
- Bodelón, E. (2015). Violencia institucional y violencia de género. En *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, 48. 131155.
- Cabrera, L. (2008). De pobres, excluidos y villeros, nada es lo que parece. Diferentes modos de pobreza, múltiples formas de exclusión y diversos actores sociales en Villa Muñecas, Tucumán. En *Actas Departamento de Sociología*. UNLPFAHCE.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI.
- (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Elías, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Elías, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Febrero 2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011: La adolescencia, Una época de oportunidades*. ISBN: 9789280645552. <https://www.refworld.org/es/docid/4e415daa2.html>
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

- (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grimson, A. y Semán, P. (2005). Presentación: la cuestión “cultura”. En *Etnografías contemporáneas*. UNSAM. Año 1.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En Hall, S. y Du Gay, P. (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) (2019). *Mapa nacional de la discriminación*. Tercera edición.
- Jones, D. y Ariza, L. (2018). Discriminación social, vulneración de derechos y violencia institucional. En Piovani, J. (Ed.) *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad Desigual. Encuesta nacional sobre encuesta social*. Siglo XXI.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular. En *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 165-197. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100007&lng=es&tlng=es
- Mouritian, P. (2012). *Derecho a la educación sin discriminación*. Primera edición. INADI.
- Nobile, M. (2006). *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. [Informe final del concurso Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe]. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo: enseñanza y aprendizaje para el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219171_spa?posInSet=1&queryId=d617234a-ccc8-450a-a838-918be32700fc
- Pujadas, M. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos* n.º5.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. (236-247).
- Varela, O. y Cravino, M. (2008). Mil nombres para mil barrios. Los asentamientos y villas como categorías de análisis y de intervención. En Cravino, M. (Coord.) *Los mil barrios (in)formales: aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del área metropolitana de Buenos Aires*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo XXI.

María Rosa Chachagua

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNSA) y doctora en Comunicación (UNLP). Investiga acerca de políticas públicas de inclusión digital, tecnologías y juventudes en escuelas secundarias de la provincia de Salta. Además, es jefa de trabajos prácticos a cargo de la Cátedra de Teorías del Desarrollo Capitalista, y de la Cátedra Estado, Poder y Medios en Argentina y Latinoamérica, de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta.

mariach208@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0001-8566-6175

Noelia Yamila Gutiérrez

Licenciada en Trabajo Social (UCASAL). Está realizando una residencia dictada por el Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba y se desempeña como orientadora judicial en la Unidad Judicial n.º 22, dependiente del Ministerio Público Fiscal de la Provincia de Córdoba.

noeliayamilagutierrez@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0002-9890-6622

María Luján Gutiérrez

Estudiante universitaria de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, perteneciente a la Universidad Católica de Salta (UCASAL).

lujangutierrez397@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0002-7403-855X

Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. Estudio de caso

Right to access to education of students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in the city of Salta. Case study

Silvana Aixa Hnilitze¹ y Josefina Andrea Godoy Argibay²

Educación/ Artículo científico

Citar: Hnilitze, S. y Godoy Argibay, J. (2022). Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. x-xx.

Recibido: octubre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

Los niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) forman uno de los grupos que padecen discriminación en el sistema educativo. Luego de un cambio de paradigma a nivel mundial, actualmente se promueve la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes. La discriminación de estas personas está prohibida en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Por medio de un estudio cualitativo de dos casos de alumnos de escuela primaria de la ciudad de Salta capital, se exploraron las barreras y los desafíos que han experimentado en sus procesos de escolarización. Los ejes principales de interés fueron la forma que adquiere la discriminación y los argumentos utilizados por el personal educativo para segregarlos.

Palabras claves: derecho a la educación - estigmatización de personas con discapacidad - discriminación - inclusión educativa - estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)

Abstract

Children and adolescents diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) form one of the groups that suffer discrimination in the educational system. Following a worldwide paradigm shift, the inclusion of students with disabilities in regular schools is currently being promoted. Discrimination against these people is prohibited in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Through the qualitative

¹ Universidad Nacional de Jujuy y Universidad Nacional de Salta.

² Universidad Católica de Salta.

study of two cases of primary school students from the city of Salta, the barriers and challenges they have experienced in their schooling processes were explored. The main axes of interest were the form that discrimination takes and the arguments used by educational personnel to segregate them.

Keywords: right to education - stigmatization of people with disabilities - discrimination - educational inclusion - students with autism spectrum disorder (ASD)

Introducción

Este artículo forma parte del proyecto “El estigma como barrera para la inclusión social: etiquetamiento, discriminación y vulneración de derechos en la ciudad de Salta capital” (Resolución Rectoral n.º 104/2021), que tiene por objetivo explorar los procesos de construcción y reproducción de los diversos tipos de estigmas sociales presentes en la ciudad de Salta capital. En este marco, se pretende estudiar el fenómeno de la estigmatización social en el marco de los contextos particulares en los cuales se genera, y en su relación con prácticas de desigualdad social, de discriminación y de vulneración de derechos.

Este trabajo, en particular, tiene como finalidad abordar la forma de estigmatización que sufren niños, niñas y adolescentes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA). Este problema los enfrenta a ciertas formas de discriminación, lo que implica la vulneración de sus derechos. En esta instancia, el objetivo es explorar y describir las barreras en el acceso a la educación que padecen los y (las) estudiantes con TEA y, de esta manera, comprender y reflexionar sobre los vínculos de deshumanización y la exclusión a los que son sometidos los miembros de este grupo social —así como sus familias— en la actualidad.

Teniendo en cuenta lo antes planteado, en la primera parte del artículo se explorará la pertinencia del concepto de estigma en este caso en particular; asimismo, se revisará bre-

vemente el marco teórico que el proyecto ha seleccionado para la investigación. Luego, en el segundo apartado, se describirá y analizará el marco legal que sustenta el derecho a la educación y a la no discriminación; posteriormente, se abordará el tema de la inclusión educativa. Finalmente, en el último acápite, se caracterizará el marco metodológico que sustenta la investigación, para luego presentar sus resultados.

Estereotipos y estigmatización: elementos teóricos para su comprensión

Todavía en nuestro país se considera a las personas con discapacidad como incapaces, es decir, que no son capaces de hacer determinadas actividades. La existencia y persistencia de prejuicios sobre lo que deben o pueden hacer genera, como consecuencia, actitudes segregacionistas en ciertas instituciones sociales, como lo es la escuela común. Las opiniones, actitudes y prácticas son el resultado de un largo proceso de estigmatización que, finalmente —y como consecuencia—, trae a sus vidas la denegación al acceso a ciertos derechos y libertades.

En este marco, se entiende al estigma no como una marca o una característica física sino, y de acuerdo con la caracterización de Erving Goffman (2006), como un atributo social estereotipado y estereotipante, cuya

fuerte carga peyorativa es capaz de inhabilitar moralmente a un individuo —o a un grupo de individuos— para una plena aceptación social. Esto provoca que, a nivel social, no se lo trate “como [a] una persona total y corriente” sino que se lo reduzca a “un ser inficionado y menospreciado” (2006, p. 13). En este sentido, se debe comprender a este tipo de etiquetamiento no solo como un atributo de su portador, sino como una identidad menospreciada por la sociedad; es decir, fruto de un consenso social. Es debido a esto último que se pueden estudiar los procesos de estigmatización desde una perspectiva que permite comprenderlos como elementos que contribuyen a mantener y reproducir las desigualdades sociales. En razón de ello, se podría decir que el estigma produce y reproduce relaciones asimétricas de poder. Becker (2009) señala que todas las sociedades, a lo largo de la historia, han instaurado normas, pautas y comportamientos socialmente aceptados como normales; y los que no se adecuan a la regla son señalados como incorrectos, equivocados o prohibidos. Es así como, en general, las culturas separan a quienes se adaptan a lo instituido de aquellos “desviados o marginales”. Este proceder se arraiga profundamente “en el sentido común y opera en los valores e interacciones de la vida cotidiana e inclusive en ámbitos institucionales” (Jones y Ariza, 2018, p. 358).

Alrededor del estigma, según Goffman (2006), se construye una ideología que explica y justifica el trato diferenciado dado por la comunidad hacia los “desviados”. De este

modo, los “normales” no solo tratan de forma diferente a los estigmatizados, sino que también hacen inferencias de la vida que deben llevar. Así crean para ellos una “carrera moral”, es decir, un proceso de socialización en donde aprenden sobre lo que significa poseer su estigma y se establecen las bases de su desarrollo como personas. Como se verá más adelante, uno de los espacios privilegiados de este aprendizaje es en el sistema educativo.

En razón de lo expresado se puede concluir que un estigma, como atributo social, es capaz de inhabilitar moralmente a un individuo para una plena incorporación social, dado que no solo estereotipa o caracteriza a una persona con cualidades desvalorizantes, sino que gradualmente se incorpora en su existencia definiendo su estilo de vida. Esto produce, en consecuencia, la vulneración de sus derechos a causa de la discriminación que puede sufrir en determinados ámbitos sociales.

En este sentido, se entiende por discriminación al hecho de “dar un trato de inferior calidad o desfavorable a una persona o colectividad por motivos sociales, políticos, religiosos u otros” (Binstock, 2012, p. 23). Como práctica social está ligada a dimensiones como la edad, el género, la orientación sexual, la clase social, la condición migratoria, la salud y la enfermedad, etc. (Jones y Ariza, 2018), y la discapacidad es una de ellas.

Dentro de la población con dificultad o limitación permanente, encontramos a las personas con discapacidad³. Al interior de este grupo, a los que padecen autismo. Bonilla y Chasquel (s.f.) describen a este trastorno

³ Según los datos analizados por Barrozo y Cobeñas (2019), extraídos del censo 2010 y provistos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC), la población con discapacidad en Salta, es decir, la “población con dificultad y/o limitación permanente para ver, oír, moverse, entender o aprender” (PDLP) es del 16,2 %, mientras que la media nacional es de 12,9 %, esto es, cuatro puntos más que a nivel país. A estos números, por encima de la media nacional, las autoras los relacionan con la sobrerrepresentación en las poblaciones vulnerables, cuyo porcentaje en la provincia es mucho mayor que a nivel país.

como un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo, que inicia en el periodo de la infancia y permanece durante toda la vida. De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5), una guía creada por la Asociación Americana de Psiquiatría que se utiliza para realizar el diagnóstico, esta condición “se caracteriza por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional” (2014, p. 31). En consecuencia, los individuos que lo padecen tienen afectadas algunas capacidades mentales, lo que les podría dificultar su desempeño en la escuela, el trabajo y otras áreas de la vida⁴, especialmente la social. El autismo, al no tratarse de una enfermedad propiamente dicha, se diagnostica por medio de la identificación de un conjunto de síntomas que se definen por la conducta del paciente.

Cabe destacar que, si bien en las sucesivas ediciones de los DSM se clasifica al autismo como “trastorno” (*disorder*) “término que se usa en los manuales para definir genéricamente los problemas mentales” (Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022, p. 9), desde diferentes espacios asociativos vinculados al tema proponen denominarlo como “condición”. Esto se debe a que este término “sería mucho más adecuado en la medida en que se refiere a las personas con autismo como diferentes, pero no enfermas” (García, 2020). El argumento que se esgrime es que el término trastorno tiene una connotación patológica que no se ajusta a la realidad de estas personas, puesto que no están enfermas. Además, consideran

a esta designación como peyorativa y estigmatizante, lo que impediría la integración de estos sujetos.

Educación y discapacidad: el desafío de la inclusión educativa

La educación es una dimensión imprescindible del ser humano. Entre sus metas formales e institucionales se destaca la de “brindar las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida” (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, 2012, p. 9). Respecto del conjunto de los ciudadanos, la educación ha de prepararlos para poder “participar en la vida política, social y laboral [porque] garantiza igualdad de oportunidades” (Binstock, 2012, p. 14), y “constituye una suerte de “puerta de entrada” para ejercer los demás derechos como la sexualidad, el trabajo, la vida independiente, entre muchos otros” (Barrozo y Cobeñas; 2019, pág. 138).

A pesar de sus innegables aportes al desarrollo integral del ser humano, hasta no hace mucho tiempo, algunas personas eran consideradas ineducables, es decir, que no podían aprender. Y en el caso de que se concibiera que pudieran hacerlo “sus posibilidades educativas [estaban] restringidas a espacios segregados y a formas de enseñanza diferenciales en relación con los sujetos sin disca-

⁴ Su prevalencia, a nivel mundial, es de alrededor del 1 %; y se da más frecuentemente en hombres que en mujeres, en una relación 4:1 (Bonilla y Chasquel, s.f.). Según datos recabados en el trabajo de Alcalá y Ochoa Madrigal (2022), se trata de un trastorno de alta prevalencia e incidencia, el cual ha sido subdiagnosticado. Los últimos datos epidemiológicos muestran que la tendencia mundial es de 1 en cada 160 niños. Estas cifras suponen un gran desafío para las políticas educativas y las prácticas inclusivas que deben sostener los establecimientos educativos.

pacidad” (Barrozo y Cobañas, 2019, p. 139). Las escuelas especiales son, en consecuencia, la respuesta que el Estado les ha brindado a estos sujetos que no se adecuan a la norma. Estas escuelas, habitualmente, estaban destinadas a abordar deficiencias específicas. Este es el caso, por ejemplo, de las escuelas para estudiantes con inhabilidad visual o auditiva, entre otras, donde se los trataba de acuerdo con sus diferentes condiciones.

Esta primera forma de abordar la discapacidad, la biomédica⁵, consideraba a los individuos no como sujetos de derecho sino como objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad o la caridad. Tras un cambio de paradigma a nivel mundial, que inicia en la década de los 70, y con la promulgación, en 2006, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁶ (CDPD), el enfoque comienza a basarse en el modelo social de la discapacidad.

Este nuevo enfoque puede apreciarse claramente en el siguiente fragmento de la CDPD (2006), donde se concibe a la discapacidad como: “(...) el resulta[do] de la in-

teracción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”⁷. Aquí se puede advertir que el foco ya no está puesto en la persona, sino en el contexto o entorno social que impide el ejercicio pleno de los derechos y las libertades. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué sucede en el caso de las personas estigmatizadas por su discapacidad? Puesto que es, precisamente, el contexto social el que les obstaculiza participar libremente de una vida plena.

La CDPD hace especial hincapié en el derecho a la educación (art. 14)⁸, que debe hacerse efectivo y “sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”; por lo que los Estados asegurarán que “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” y “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás”. En consonancia con ello, y con el rol de garante que se le

⁵ Según Inés Dussel, “en términos generales, puede decirse que la pedagogía tomó como modelo a la biología, y esta rápidamente se medicalizó: quienes se desviaran de la norma formarían a sujetos deficientes, anormales, enfermos. Y si los reglamentos se confeccionaron siguiendo estas leyes científicas, el incumplimiento de la normativa traería graves consecuencias” (2004, p. 321).

⁶ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006. Posteriormente fue ratificada por la República Argentina en el año 2008, mediante la Ley 26378. Tiene como propósito “(...) promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad (...)”, por lo que su principal objetivo es promover la igualdad de derechos entre las personas con discapacidad.

⁷ En el preámbulo de la CDPD, inciso E, se reconoce que la discapacidad es “un concepto que evoluciona” por lo que se afirma que esta fue mutando de acuerdo a los diferentes marcos interpretativos que se sucedieron en la historia.

⁸ En el artículo 14 de la CDPD se expresa lo siguiente: “Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)”.

asigna al Estado, se ha avanzado con la promulgación de leyes nacionales⁹, provinciales¹⁰ y resoluciones¹¹, emanadas del Consejo Federal de Educación (CFE), que brindan un marco normativo para garantizar el acceso a este derecho.

En este marco legal se establece que la escuela tiene que ser “inclusiva”, por lo que se debe superar la “ilusión de homogeneidad” del ideario normalizador (Arata y Mariño, 2016) y aceptar el principio de que “todos somos diferentes” (Valdez, 2017). Esto le plantea al sistema educativo el gran desafío de trabajar por escuelas que asuman la diversidad entre los estudiantes y procuren incluir a todos en la educación común “para que cada educando pueda participar y aprender en ambientes convencionales” (Organización Mundial de la Salud, 2011). Ello implica que los estudiantes con discapacidad asisten a escuelas regulares, en aulas regulares, con compañeros de su edad, aprenden el plan de estudios en la medida de lo posible, y reciben recursos y apoyos adicionales dependiendo de las necesidades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). Por lo que cada alumno incluido transita su experiencia educativa de manera única e irrepetible.

Esto interpela a toda la comunidad a participar, de manera proactiva, en la definición de las acciones para cada caso concreto.

Este principio impone, además, la necesidad de eliminar las barreras¹² que impiden o limitan el aprendizaje y la participación de todos, y que entorpecen la cooperación para el logro de mejores aprendizajes (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Para ello, el sistema debe orientarse por los principios de equidad, “buscando que no se reproduzcan desigualdades, de modo que se hace foco en aquellos alumnos con mayor riesgo de exclusión” (2019, p. 9), y el de accesibilidad, es decir, “en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad de acceder para operar en ese contexto limitacional” (Borsani, 2019, p. 20), que es lo que genera la inaccesibilidad y condiciona el ejercicio pleno del derecho.

Si bien es de destacar la importancia del cambio de paradigma respecto a la discapacidad, así como los avances en las normas y ordenamientos institucionales, todavía persisten en la cultura escolar concepciones y prácticas educativas naturalizadas que imposibilitan o dificultan el ingreso y permanencia de los estudiantes

⁹ A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional 26206/06, en el art. 11, inciso N, establece que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. En este marco se incluye a la modalidad de educación especial como una de ellas. La Ley de Educación Superior 24521 y su modificatoria, Ley 25573, incorpora la obligación de incluir a las personas con discapacidad.

¹⁰ En la Ley Provincial 7546/08 se establece que se garantizará la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna, para acceder a los servicios educativos de gestión estatal, afianzando la permanencia y el egreso de los alumnos con discapacidad. También propone “brindar a los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos”.

¹¹ Entre las que se destaca la Resolución 311/16 de inclusión educativa, por la cual el Consejo Federal de Educación busca propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad.

¹² En el libro *Educación inclusiva* se define como barreras para la inclusión a “[todos] aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p. 36).

con discapacidad en las escuelas comunes. Este es el caso de los estereotipos y las etiquetas, entendidas como barreras de tipo ideológicas, en cuya base se encuentran ideas peyorativas y discriminatorias hacia estas personas. De esta manera se los continúa excluyendo, a la vez que se reproducen las etiquetas negativas o estigmas. Y es precisamente en los establecimientos escolares —como espacio privilegiado de construcción colectiva— en donde se debería trabajar para desnaturalizar y reflexionar sobre las diferentes formas en que se ejercen la discriminación y exclusión (Binstock, 2012).

A modo de cierre de este apartado, se puede afirmar que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a recibir, en la escuela común, una educación adecuada y de calidad acorde a sus necesidades y capacidades. Tanto el sistema, compuesto por instituciones y organismos, como el personal que allí se desempeña deben identificar y eliminar las barreras que no permiten que ellos puedan estudiar y desarrollarse plenamente, en igualdad de condiciones con los demás. Las instituciones educativas y sus docentes no deberían convertirse, ellas mismas, en obstáculos para el acceso a este derecho.

Metodología

Esta investigación se realizó desde un abordaje metodológico del tipo cualitativo. Este en-

foque se caracteriza por dar sentido o interpretar los fenómenos sociales en los términos del significado que las personas les otorgan y, de esta forma, proveer una comprensión más profunda de ellos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Se ha seleccionado, como método de investigación, el estudio de caso. Este permite el análisis de las complejidades y particularidades de un caso, lo que aporta una aprehensión más completa de las circunstancias que rodean una situación en particular. Los casos seleccionados se pueden calificar como “estudio instrumental” (Stake, 2007), porque el principal interés recae en la indagación del contenido de la problemática y no en el caso en particular.

Los casos de estudio son dos varones diagnosticados con TEA a temprana edad. El primero de ellos es un niño de diez años, al que se llamará Juan¹³ para resguardar su identidad. Actualmente concurre a quinto grado en un colegio primario de gestión privada. El segundo, de seis años, al que se identificará con el nombre de Pedro, en la actualidad asiste a primer grado en una escuela especial de gestión pública. Ambas instituciones se encuentran situadas en la ciudad de Salta capital.

La técnica seleccionada para la recolección de los datos es la entrevista en profundidad¹⁴. Esta se llevó a cabo con las dos madres de los niños, y a través de un programa de videoconferencia *online* denominado Jitsi Meet¹⁵. Se empleó una guía única de preguntas semies-

¹³ Por razones de protección del anonimato de las personas entrevistadas, los nombres de los niños fueron cambiados.

¹⁴ Esta se define como un proceso que se desarrolla “[en] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100). En este tipo de estudio el interlocutor es un informante cuyo rol no solo consistió en revelar sus propios modos de ver, sino también en describir su experiencia en el proceso de escolarización de su hijo y el modo en que otras personas lo perciben.

¹⁵ Se llevó a cabo un encuentro digital con cada una de las madres, en ambos casos se utilizó la misma aplicación para las reuniones. Estas entrevistas online, además, fueron grabadas para poder conservar el material tal como se produjo.

estructurada¹⁶. Los ejes temáticos que organizan la recolección de los datos fueron: el proceso de diagnóstico del trastorno; las dificultades que hubo que enfrentar a partir del conocimiento de este diagnóstico; el proceso de inclusión educativa, atravesado tanto por los desafíos afrontados a nivel familiar como por las características del contexto sociocultural de integración. El tipo de preguntas que se realizaron fueron en un principio cerradas; luego, a medida que la entrevista se desarrollaba, se efectuaron preguntas abiertas para profundizar en los temas requeridos. Se desarrolla un análisis descriptivo de los datos, para luego proceder a interpretarlos, lo que permitió establecer conclusiones teóricas (Mejía Navarrete; 2011).

Resultados

El proceso de escolarización de los estudiantes con diagnóstico de TEA se presenta como un camino lleno de obstáculos y desafíos. Este se inicia en el momento preciso en el que se busca inscribir al niño en una escuela común. Las familias deben estar abiertas a la posibilidad de que, en la institución educativa de su preferencia, no los acepten.

Los motivos que se esgrimen desde los establecimientos son variados, aunque se pueden condensar en dos argumentos principales: uno, que la escuela no cuenta con el personal idóneo o suficiente para prestar los servicios educativos adecuados; dos, que ya se encuentran excedidos en el cupo de alumnos incluidos. La madre de Juan remarcó que este es un problema usual entre las familias con hijos con TEA, a pesar de que “la ley dice que vos tenés sí o sí una vacante

en una escuela pública y que no hay un límite, es decir, no hay un tope por grado”.

Tras la negativa, los padres se ven obligados a buscar en otros colegios que sí estén dispuestos a aceptarlos. En algunas ocasiones esto puede llevarlos a presentar un pedido formal en el Ministerio de Educación de la Provincia e, incluso, esta situación ha llevado a algunos a elevar un reclamo en el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) para garantizarse la inscripción en alguna institución de gestión pública. La madre de Juan comenta al respecto: “Se supone que el Ministerio tiene que encontrar un banco en cualquier escuela pública. Cuando esto no sucede, algunos papás directamente van al INADI, y es ese organismo el que busca una vacante, pero ya con el precedente de discriminación”. En su caso en particular, ella explica que luego de reiteradas negativas en establecimientos públicos, por el problema de cupo ya mencionado, inscribió a Juan en una escuela privada, ya que su economía familiar así lo permitía.

Una vez matriculado el estudiante comienza otro proceso, no menos complejo que el anterior, que es el de la inclusión educativa. En algunas ocasiones la institución no cuenta con las herramientas o el personal capacitado para hacer su trabajo de manera adecuada. Esto se puede dar por diferentes motivos, como la falta de competencias específicas, la actitud de algunos docentes que consideran que no fueron formados para eso, o que les corresponde a otros abordar esta situación educativa.

Siguiendo con el caso de Juan, la familia había tenido una primera mala experiencia en otra provincia. Su madre relata que en esa

¹⁶ Katayama Omura define a la guía de preguntas semiestructuradas cuando “los temas de las entrevistas están establecidos y las preguntas también lo están, aunque se permite que el investigador, según su propio criterio, intercale nuevas preguntas u obvие algunas de las ya establecidas según cómo marche la entrevista” (2014, p. 81).

oportunidad la inclusión educativa nunca se produjo y que su hijo quedó apartado del resto de los compañeros, ocupando solo un espacio físico dentro del aula. La única profesional que acompañó el proceso era la maestra integradora, mientras que la docente a cargo del grupo se ocupaba del resto de la población estudiantil. Por lo que se puede advertir, al igual que se verá en el caso de Pedro, de parte del equipo educativo de la institución existió falta de preparación y de disposición.

Al retornar a Salta y tras lograr que su hijo fuera aceptado en un colegio, opina que tuvo una experiencia exitosa de inclusión. Ella considera que para que esta sea efectiva se necesita un trabajo en conjunto entre los padres, el equipo de profesionales que trabajan con el niño y la escuela: “Nosotros pensamos que sin las tres patas no se puede hacer nada, si una falla es como una rueda que no puede girar”. Agregó además que el problema va mucho más allá de que el sector privado brinda mejores respuestas: “Hoy en día no alcanza con estar en la escuela privada [para tener] buenas experiencias (...) depende también de la conducción de la directora y las gestiones que realice para capacitar al equipo”. Sostuvo también que “[ella no es] de la idea de que haya que echarle la culpa completamente a la escuela, a la directora, o a las maestras cuando no consiguen trabajar, adecuadamente, con un alumno incluido porque la verdad es que el Estado no les da las herramientas apropiadas”.

Como se infiere del relato de la madre de Juan, el rol del Estado es insustituible en relación con la problemática de la inclusión. La ausencia de personal capacitado para brindar los servicios educativos a todos los alumnos tiene como consecuencia la falta de adecuación del proceso. Ella considera que el gobierno provincial debería dotar al sistema con más recursos, y afirma que “el Estado no se está

poniendo en todas las posiciones (...) la educación no es solamente defender a los maestros y darle las herramientas, también es defender al alumno, al niño, que tiene el mismo derecho que los [estudiantes] neurotípicos de tener su lugar en cualquier escuela”.

En el segundo caso, el de Pedro, sucedió algo similar. La docente a cargo del aula no asumió la responsabilidad de su rol al no ocuparse personalmente del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Esta dejó en manos de la maestra integradora, que acompañaba al infante, toda la tarea educativa, desentendiéndose completamente de su rol. La madre del niño confiesa que “en [una] reunión a mí la maestra me dijo, ‘mire mamá, es mi segundo año de ejercer como docente, yo no tengo idea de cómo manejar esto’”. Dejando al descubierto, de esta manera, la falta de conocimientos específicos sobre la problemática de la inclusión con la que egresan los docentes en nuestra provincia. La mamá relata que la institución tampoco trabajó en coordinación con el equipo interdisciplinario que asistía a su hijo y que, luego de una serie de malentendidos y conflictos entre ella, la maestra integradora y la directora del establecimiento educativo, tomó la decisión de cambiarlo a otra escuela. Luego de lo vivido durante el transcurso de este año, y al reflexionar sobre su experiencia afirma que, desde su punto de vista, “no había un acompañamiento del proceso educativo por parte de la docente” y además considera que ella no creó un vínculo con su hijo “[era como si] dejara que la maestra inclusora haga todo el trabajo”. Por lo que considera que “había una falta total de empatía hacia [su hijo] y de compromiso con la tarea que llevaba a cabo porque en ningún momento se sintió responsable por su educación”. Como resultado de esa mala experiencia, opina que “la inclusión no existe (...) y tampoco hay una respuesta real por parte de nadie”.

De lo expuesto se puede inferir que una de las instancias más importantes de aprendizaje del estigma, en la vida de los niños y niñas con esta condición, es en la etapa escolar. Allí se crea y recrea la marca como “diferente” o como “individuo disminuido” con su correspondiente carrera moral. Como se relató en las experiencias de estas familias, esta se inicia en el momento mismo de la inscripción en la escuela común. En el primer caso, le fue negado el acceso a causa de su condición y el supuesto problema de cupo; motivo por el cual su madre se vio obligada a matricularlo en una institución de gestión privada. Como se advierte, su aceptación en los establecimientos queda a merced de las decisiones de las personas a cargo que, en algunos casos, dejan excluidos del sistema de gestión pública a estos estudiantes. Esas acciones determinan un camino diferente al de las personas consideradas “normales” y, finalmente, a los niños y niñas con TEA les dificultan el paso por los diferentes niveles educativos.

Las concepciones sobre los estudiantes con discapacidad estructuran no solo las prácticas docentes, sino también las institucionales y pedagógicas. Frente a la situación de la inclusión educativa, la perspectiva que posea el personal escolar puede favorecerla o entorpecerla. Se advierte en ambos casos estudiados que el profesional docente a cargo, antes de investigar o interiorizarse sobre la problemática de los estudiantes con TEA, sintió que no era su responsabilidad enseñar a aprendientes con este síndrome y actuó en consecuencia. En definitiva, la actitud asumida es contraria a la que CDPD intenta promover, no solo en las escuelas sino en todos los ámbitos sociales, que es la actitud de inclusión y de no estigmatización de las personas con discapacidad.

Para que las familias con hijos con esta condición no sientan que el Estado, a través de sus instituciones, no hace nada para promocionar

la igualdad de derechos —y, en cambio, sientan que comete actos discriminatorios, es decir, que ejercen violencia institucional hacia ellos—se hace necesario y urgente que se continúe trabajando para eliminar las barreras que impiden el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Esto incluye la promoción de la cultura de la inclusión que se fomenta desde el paradigma social de la discapacidad.

Conclusión

Por medio de los dos casos analizados se pudo reconocer, contrastar y reflexionar sobre las prácticas de deshumanización y de exclusión a la que son sometidos en el ámbito escolar algunos niños y niñas con discapacidad. Estas limitaciones en el ejercicio de sus derechos implican diversos condicionamientos para el desarrollo pleno de nuestra sociedad democrática. Una comunidad que practica la discriminación y la desigualdad es una sociedad injusta y antidemocrática.

Se observa, a lo largo de los testimonios, que el problema de la inclusión educativa es muy complejo y las dificultades que se presentan son diversas y de diferente índole. En las experiencias relatadas se observa que existe una clara falencia y ausencia de capacitación específica del personal en algunos establecimientos educativos, como así también falta de compromiso en el rol pedagógico que deben asumir los docentes. Asimismo, se evidencia la poca presencia por parte del Estado debido a la escasez de recursos humanos. Esto lleva a plantear la importancia de transversalizar la inclusión educativa en las carreras de formación docente, sin importar el nivel (primaria, secundaria o terciaria) ni el área (matemáticas, inglés, etc.). Si bien esta es una propuesta a largo plazo, quizás puede contribuir a que los futuros profesionales estén mejor pre-

parados para trabajar con todos sus estudiantes, sin hacer diferencias entre ellos. De esta manera se eliminaría la dicotomía que existe entre docentes especiales y de educación común, y también habría mayores y mejores recursos humanos para las áreas de educación.

La descripción de estas situaciones de discriminación en el ámbito educativo evidencia la necesidad de seguir trabajando por la transformación social y cultural de nuestras sociedades, para que se reconozca al otro en igualdad de derecho; es decir, se lo reconozca como un o una igual, cualquiera sea su condición. Para alcanzar estos objetivos es necesario modificar parámetros sociales muy arraigados y presentes en las prácticas educativas, en las reglamentaciones, en las formas de actuar de los y las docentes, y en los equipos directivos. Y, de esta manera, se pueden llegar a superar las definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados. Para ello se hace necesario apoyarse en el modelo social de la discapacidad y en el marco normativo que lo sustenta.

La escuela es un espacio de encuentro, pero puede convertirse en un ámbito donde se promueva la formación de estereotipos negativos o estigmas. Por fortuna, también puede ser un lugar desde donde se enseñe el igual valor de todas las diferencias personales, ya que todos los individuos son diferentes y eso es lo que enriquece a la sociedad. Por medio de la inclusión también se educa en valores para una sociedad más igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, G. C., y Ochoa Madrigal, M. G. (30 de marzo 2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Arata, N. y Mariño, M. (2016). *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*. Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Quinta edición. Ediciones Médicas Panamericana.
- Barrozo, N. y Cobeñas, P. (julio-diciembre 2019). La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta. *Cuadernos de Humanidades* n.º 31.
- Becker, H. (2009). *Outsider, hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI.
- Binstock, E. (2012). *La discriminación: una forma de violación a los derechos humanos*. Ed. Patria Grande
- Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (s.f). Trastorno del espectro autista. *Revista CCAP*, 15 (1)19-29. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Borsani, M. J. (2019). Claves para una educación inclusiva. En *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones.
- Dussel, I. (mayo-agosto 2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cad. Pesqui*, 34(122)305-335.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Inclusion International, Catalyst for Inclusive Education (2021). Nuestra opinión vale. La perspectiva de niños, niñas y adolescentes sobre la discriminación y las barreras para la educación inclusiva.
- García, A. (11 junio 2021). ¿Trastorno o condición autista? www.autismovivo.org
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2012). *Derecho a la Educación sin Discriminación*.

- Jones, D.; Ariza, L. (2018). Discriminación social, vulneración de derechos y violencia institucional. En Piovani, J. I. *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre Encuesta Social*. Siglo XXI.
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Mejía Navarrete, J. (abril-septiembre 2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación-ReLMIS* n.º1, año 1, 47-70. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. [educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf](http://www.argentina.gob.ar/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf) (www.argentina.gob.ar)
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Valdez, D. (2017). Capítulo 6: Educación inclusiva. En Seda, J. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Ed. Eudeba.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.

Marco normativo

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Ley 26378 (2008). Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.
- Ley 24521 (1995). Ley de Educación Superior.
- Ley 26206 (2006). Ley Nacional de Educación.
- Ley 7546 (2018). Ley de Educación de la Provincia de Salta.
- Resolución 311 del Consejo Federal de Educación (2016)

Silvana Aixa Hnilitze

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Profesora en Comunicación Social por la Universidad Católica de Salta. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. aixa.hnilitze@gmail.com
Identificador ORCID: 0000-0003-4659-0539

Josefina Andrea Godoy Argibay

Estudiante de la Licenciatura en Trabajo social, Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad Católica de Salta.
josefinaga24@gmail.com
Identificador ORCID: 0000-0002-5500-7854

Alfabetizaciones permanentes

Permanent literacies

Dina Lavanchy¹

Educación/ nota de divulgación

Citar: Lavanchy, D. C. (2022). Alfabetizaciones permanentes. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 125-138.

Recibido: septiembre/2022
Aceptado: noviembre/2022

Resumen

La presente nota de divulgación científica pretende realizar un recorrido de diferentes visiones de la alfabetización, entendiendo que corresponde a la educación permanente. Al tratarse de un fenómeno de impacto social, se incluyen miradas de diferentes disciplinas. El contexto social y cultural se pone de relieve en las miradas de la sociología. La alfabetización es también un proceso de aprendizaje, y las teorías psicológicas del aprendizaje aportan a su interpretación. Existen distintas concepciones en la política educativa que se evidencian en los programas de alfabetización, en permanente discusión en el transcurrir de la historia. Asimismo, en pedagogía se definen posiciones acerca de los objetivos de la alfabetización, con diferentes miradas. América Latina propició acciones alfabetizadoras que continúan en la actualidad. Las didácticas referidas a la tarea docente de alfabetizar presentan posturas y acciones específicas, y destinadas a sujetos diversos. Con el auge de las nuevas tecnologías y avances en los recursos brindados por Internet y por los teléfonos celulares, la comunicación interpersonal y la enseñanza de la alfabetización ha sufrido variaciones. El recorrido por estos campos de conocimiento permite visualizar con amplitud el proceso alfabetizador.

Palabras claves: alfabetización permanente - contexto social - sujetos y aprendizaje.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), Universidad Nacional de Jujuy (UNJU).

Abstract

This scientific note aims to analyze, from different perspectives, the phenomenon of literacy, related to lifelong learning. Thus, as it is a phenomenon of social impact, perspectives from different disciplines are included. The social and cultural context is highlighted in the views of sociology. Literacy is also a learning process, and the psychological theories of learning contribute to its interpretation. There are different conceptions in the educational policy that are evidenced in the literacy programs, in permanent discussion in the course of history. Likewise, in pedagogy, positions are defined about the objectives

of literacy, with different views. Latin America has promoted literacy actions that continue today. The didactics referred to the teaching task of literacy, present specific positions and actions, and are aimed at different subjects. With the rise of new technologies and advances in the resources provided by the Internet and cell phones, interpersonal communication and literacy teaching has undergone changes. The journey through these fields of knowledge allows us to broadly visualize the literacy process.

Keywords: permanent literacy - social context - subjects and learning

Introducción

Según la XIX Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrada en Nairobi en 1976, la expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En este marco, la persona es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.

Asimismo, la declaración de la UNESCO en Hamburgo, en 1997, referida a la educación de adultos, hace referencia a la educación *a lo largo de toda la vida*, con la misma visión que considera que se debe aprender siempre. Esto se justifica por la aceleración de los avances tecnológicos y ampliación de las investigaciones en todas las áreas, que hace necesario la actualización permanente para permanecer conectado y activo en la evolución tecnológica, cultural y científica. Y, además, abarca todas las dimensiones de la vida: social, laboral, económica, etc. En todas las etapas de la vida, desde la niñez hasta la senectud.

Toda educación se inicia con una alfabetización

La UNESCO, en 1958, afirmó que alfabetizar es adquirir la capacidad para leer y escribir, y con ello comprender enunciados sencillos y concisos sobre hechos relacionados con la vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado, y actualmente abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde, a su vez, a distintas finalidades.

Aunque “alfabetización” parece un término comprensible para todos, relacionado con la decodificación y la combinación de las letras del alfabeto, sucede que la acción de la escuela y de los programas de alfabetización evidenció que se trata de un concepto complejo que permite variados análisis. Desde la sociología, por los diversos contextos de los alfabetizandos; desde la psicología, que analiza las formas de aprender; desde las políticas educativas, que diseñan las configuraciones del sistema de enseñanza y, finalmente, desde la pedagogía, que define la acción educadora.

Asimismo, existen categorías específicas que refieren a la alfabetización, a saber: según el nivel puede clasificarse como temprana, inicial, avanzada y académica; según el sujeto puede estar destinada a niños, jóvenes y adultos; según la disciplina puede ser en música, en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otras.

Berta Braslavsky, autora en temas de alfabetización cuya producción teórica se realiza entre 1952 y 2005, asegura que la escritura se expandió en la cultura de la Modernidad asociada a la Revolución Industrial y a las nuevas tecnologías de la comunicación. Estas últimas han conquistado su hegemonía en la cultura globalizada de la “era electrónica”, en la Posmodernidad. Además, señala:

En el diccionario publicado por el diario Clarín (1997) y asesorado por la Academia Argentina de Letras se encuentra el sustantivo “alfabetización” con dos acepciones: 1) “enseñanza de las primeras letras”, 2) “acción para combatir el analfabetismo”. Son definiciones que podrían responder a la idea surgida empíricamente de la experiencia del siglo XX, que se expresaría desde el punto de vista de una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías. Es la experiencia de la promoción de las “campañas de alfabetización” realizadas en algunos países en ocasión de revoluciones o grandes cambios sociales (URSS o Cuba) e igualmente por agencias internacionales como la UNESCO o la OEA. Y, también, del empeñoso esfuerzo de quienes, en las jóvenes naciones de Latinoamérica, enseñaron la lectura y la escritura a las generaciones que, desde los finales del siglo XIX, se incorporaron al sistema formal naciente. (Braslavsky, 2003).

Para esta autora, alfabetizar no solo es decodificar las letras. Es lograr diferentes habilidades de leer y niveles de lectura y es-

critura superadores; niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales; la extensión del término para nuevas competencias. Y, sobre todo, es una estrategia de liberación en la capacidad de leer el mundo, siguiendo a Paulo Freire.

La alfabetización, el contexto social, el sujeto que aprende y las líneas de enseñanza

En referencia a la díada sujeto/contexto, bajo la mirada sociológica, hay autores que ponen en tela de juicio la hegemonía que ha tenido la alfabetización por medio de la escritura que la escuela garantizaba, que se habilitó como subsidiaria de la cultura, la ciencia; en definitiva, de la sociedad hegemónica.

Los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *La reproducción* intentan desmenuzar al sistema escolar, puntualmente el francés, y señalan que la pretendida neutralidad y objetividad del aparato escolar no es tal, ya que reproduce las desigualdades sociales: quienes están mejor posicionados social y económicamente serán los líderes sociales, pues en la escuela se establecen las mismas jerarquías ya existentes por fuera de ella, a pesar de la pretendida idea de igualdad mediante la educación. Esto es, la igualdad no se produce, pues el mismo sistema educativo diferencia a los alumnos según la clase a la que pertenecen, asegurando el triunfo de quienes provienen de las élites socioculturales y económicas.

Estos autores desarrollan conceptos destacados: la arbitrariedad cultural, que impone como saberes valiosos para todos los propios de la cultura dominante; la violencia simbólica, para tratar de controlar a quienes piensan diferente, a través de la autoridad pedagógica. Esta autoridad se usa para imponer o inculcar esos

valores arbitrariamente impuestos como objetivos, que los estudiantes incorporan como “habitus” propios de un buen ciudadano, de modo acríptico, sin siquiera percibir esa violencia.

En esta línea, el doctor Bernstein (1964) afirma que la lengua puede llegar a ser la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales menos favorecidos. Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un papel importante de control sobre los alumnos, y les transmite valores y usos lingüísticos dominantes, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo sociocultural y lingüístico diferente tienen serias posibilidades de sufrir algún tipo de fracaso en los logros que se esperan de los “alfabetizados”.

Se parte de la idea de que las diferencias entre códigos sociolingüísticos se pueden relacionar con la variable “clase social” y que esta relación está establecida en términos de uso lingüístico; es decir, de códigos sociolingüísticos antes que en términos de variación dialectal o códigos lingüísticos propiamente dichos.

La escasa relación con el código escolar produce el desajuste lingüísticocultural entre la casa y la escuela, muchas veces motivado por diferencias socioeconómicas.

El análisis de Carina Kaplan remite a los trabajos sociológicos de los autores antes citados; en su libro *Buenos y malos alumnos* (1992) señala que las clasificaciones de los estudiantes son expresiones del “modo de ser maestro” y devienen de las estructuras mentales a través de las cuales los docentes aprehenden el mundo social, que hacen que los sujetos —los maestros— perciban el mundo —de los alumnos— con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas. Estas clasificaciones, que realiza el maestro de los alumnos, están ligadas al “modo social de ser maestro”. Si bien existen diferencias individuales, con-

cepciones docentes diversas, instituciones divergentes, hay algunas cuestiones homólogas que los maestros comparten por el hecho de ser tales, cuestiones socialmente instituidas. En las concepciones de los docentes, existe el poder de sus clasificaciones y predicciones. El maestro clasifica o tipifica a los alumnos de diversas formas y, al mismo tiempo, él mismo es objeto de las tipificaciones de estos últimos.

Los maestros no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos. En este punto intervienen para los docentes una serie de factores: “nivel sociocultural del alumno”, “contenidos pedagógicos”, objetivos o propósitos de la escuela como institución”, “códigos que se manejan en la escuela”, “el lugar y el contexto donde vive el chico”, “la relación familiaescuela”, “condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta”, etcétera. Lo planteado permite reflexionar acerca de las tentaciones que tienen los docentes de “hacer cargo” a variables “externas” del tipo históricopolíticoideológicas de sus logros como enseñantes y de los logros de sus alumnos. Si bien estos factores existen, e influyen en su tarea y en los resultados, no son los únicos. Encontrar en ellos la única explicación de los éxitos y fracasos de los estudiantes es evitar la propia responsabilidad. Los docentes construyen “etiquetas” para los alumnos de su clase y para los grupos que conducen. Esperan quizá diferentes logros de sus alumnos, y a veces pueden ser prejuiciosos y esperar bajo rendimiento de algunos chicos. Esto es una estigmatización de corte social.

En relación con las políticas educativas referidas a alfabetización en Argentina, y según Roberto Bottarini (2005), la primera campaña de alfabetización se realizó entre 1964 y 1968, encabezada por el presidente Arturo Illia. La campaña fue diseñada e implementada con el

objetivo disminuir en 1 000 000 el número de analfabetos en cuatro años. El Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos 1964-1968, propuesto por el Consejo Nacional Electoral (CNE) acompañó las prioridades del gobierno por la educación y la salud y fue recogido por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) en la planificación económica y social, “que requiere para su cumplimiento adecuados niveles educativos y la máxima utilización de recursos humanos calificados” (CONADE, 1965). En este requerimiento estatal de clara raigambre desarrollista, el CNE enmarcó su propia política tendiente a obtener un mayor rendimiento del sistema y una expansión racional del servicio educativo por medio de un plan de construcción de escuelas, asistencia integral al escolar y perfeccionamiento masivo y continuo de los docentes.

El Programa debía extenderse durante cuatro años e incluía no solo la alfabetización inicial de 250 000 adultos no escolarizados por año, sino también lograr que al menos un tercio de ellos retornaran a la escuela primaria (CNE 1, p. 10).

Estas dos líneas de acción eran complementarias y revelan el modo en que era concebida la campaña, ya que en el programa se explicitaba claramente el objetivo de insertar o reinsertar, según el caso, al adulto en el sistema de educación primaria como una garantía de eficiencia en la acción alfabetizadora.

Uno de los problemas que pretendía atacar el Programa era el “fracaso escolar” reconocido en las altas tasas de abandono, que se potenciarían si, tras el proceso de alfabetización inicial del adulto, este recaía en un estado de analfabetismo funcional por no continuar en el sistema hasta completar su escolaridad primaria.

Entre los años 1973 y 1974 (tercer gobierno peronista) se realizó la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstruc-

ción (CREAR). Se creó para impulsar políticas educativas para adultos y a nivel universitario.

Fue considerada la segunda campaña de alfabetización realizada en Argentina y tenía como principios políticopedagógicos la descolonización cultural, el provocar rupturas con las concepciones dominantes en educación de adultos y la articulación de la política educativa con la educación popular, que se inscribía en los postulados freireanos y el pensamiento nacional y popular.

Siguiendo las ideas de Freire, la campaña no se concebía únicamente como la posibilidad de erradicar el analfabetismo, sino como una herramienta pensada para la transformación social, armada acorde con los intereses y necesidades de los adultos.

Cynthia Wanschelbaum (2014) afirma que, luego de siete años de Terrorismo de Estado, en Argentina, durante la presidencia del doctor Raúl Alfonsín, el gobierno apeló a mecanismos de consenso, en los que tuvo relevancia la alfabetización. El Plan Nacional de Alfabetización (PNA) constituyó la principal política de educación de jóvenes y adultos del primer gobierno posdictatorial. Como proyecto prioritario, enmarcado en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (PPE) fue decretado como de emergencia nacional. El 30 de julio de 1984, el presidente Raúl Alfonsín firmó el Decreto n.º 2308 por el cual se creó, en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP). El decreto expresaba que, vistas las cifras del Censo Nacional de Población de 1980 que mostraban que en el territorio nacional existía un elevado número de analfabetos (6,1 %), se exigía la puesta en marcha un “programa *ad hoc*” para revertir el “problema” y trabajar en una “solución”. Los objetivos específicos apuntaban

a la “erradicación” del analfabetismo (Ministerio de Educación y Justicia, 1988, p. 4). Sin embargo, Wanschelbaum (2014) añade que la implementación del Plan no solo debía atacar el analfabetismo, sino además solidificar la democracia y sus funcionarios contemporáneos. Además, señala, el objetivo del Plan fue difundir ideas, conceptos, valores y normas de conducta que lograran la adhesión de los sectores subalternos al proyecto hegemónico. Refrendando lo analizado en la *Cartilla de unidad nacional: lectura y escritura* que constaba de 42 lecciones compuestas por una “foto motivadora”, una “oración significativa” y una “palabra generadora”, se buscó transmitir una cosmovisión del mundo que abrevara en los conceptos, valores y normas de conducta.

Diferenciamos las campañas alfabetizadoras de la enseñanza de las primeras letras o enseñanza primaria, destinada tanto a niños como adultos, ya que se alfabetizaba a adultos tempranamente en Argentina, como enuncia la Ley 1420 de Educación Común, que en el artículo 11 expresa: “(...) escuelas en cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados”.

Las políticas educativas referidas a la alfabetización, tanto como las prácticas docentes al respecto, dieron lugar a numerosas investigaciones. En el ámbito específico de la enseñanza, era necesario pensar en el “cómo”.

Las líneas de investigación de la psicología del aprendizaje dieron pautas a formas, métodos, enfoques y estilos de enseñanza referidos a la adquisición de la lengua escrita y la lectura.

Profundamente arraigada en el sistema educativo, la psicología del conductismo ha influenciado la escuela tradicional, que muestra características dadas por las leyes de esta teoría (tales como repetencia, efecto, ejercicio,

etc.) y que son desarrolladas en esta propuesta educativa. En esta línea se alfabetizaron diferentes generaciones en el mundo entero.

En relación con la psicología evolutiva o psicogenética de Jean Piaget, las investigaciones de las argentinas Ferreiro y Teberosky (1991), como teoría psicológica de la construcción de la escritura en el niño, se difundieron en muchos países de habla hispana. A partir de esa teoría, muchos autores, como Ana María Kaufman (2004) y otros autores refieren al enfoque psicogenético para la adquisición de la lectura y la escritura.

Estas dos líneas teóricas de la psicología del aprendizaje se manifiestan actualmente como opuestas y enfrentadas en el campo de la alfabetización.

La pedagogía de la alfabetización cuenta con variadas propuestas pedagógicas a desarrollar. En este sentido, son relevantes los enunciados de la UNESCO a nivel planetario.

La UNESCO trabaja desde 1946 para hacer realidad una visión de la alfabetización para todos, basada en la convicción de que adquirir y mejorar las competencias de alfabetización a lo largo de la vida es parte intrínseca del derecho a la educación y conlleva un enorme empoderamiento y muchos beneficios. El enfoque de la UNESCO en el ámbito de la alfabetización sigue evolucionando a medida que evoluciona la definición de la alfabetización en un mundo cada vez más digitalizado.

En Argentina y en América Latina se reconoce la obra de Domingo Faustino Sarmiento. También en Brasil, América Latina y a nivel planetario se reconoce la obra de Paulo Freire relacionado con las poblaciones populares.

Domingo Faustino Sarmiento como maestro, político, y presidente fue una figura importante frente a las políticas educativas. Su postura pedagógica respecto de la alfabetización gravitó en Argentina y se evidencia en sus

dichos “la letra con sangre entra”, “civilización o barbarie”, y otras que grafican su proyecto de sociedad letrada y civilizada.

El ideario pedagógico de Sarmiento expresa la tensión entre la creación de un sistema educativo democrático y la exclusión de importantes poblacionales relacionadas con los sectores populares y lo americano, fundamentalmente con los pueblos originarios. La escuela debía civilizar y homogeneizar con las ideas modernas a través de las escuelas normales, cuya creación marcó un hito en la historia de la educación argentina, forjando la identidad docente de muchas generaciones de maestros.

Las contradicciones que atraviesan la vida de Sarmiento y la creación del sistema educativo argentino, son, quizás, inherentes al proyecto escolar moderno, entre la emancipación y el disciplinamiento. En el análisis ético, político y pedagógico de la escuela sarmientina a partir de la expansión de la educación obligatoria, se tensiona la vieja discusión a favor y en contra de su postura acerca de la alfabetización. La tensión entre educar al soberano y la exclusión de ciertas poblaciones.

El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) es considerado uno de los grandes educadores latinoamericanos del siglo XX. El ideario de Freire muestra el carácter político del problema educativo y la necesidad de refundar la escuela de la colonialidad, transformándola en una escuela popular. Plantea un movimiento de educación de base, que se ha llamado pedagogía liberadora, opuesta a la pedagogía de la opresión. Manifiesta la importancia de crear una conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad y sobre la necesidad de llegar a la justicia social. Sus trabajos se inician con la alfabetización de adultos en Brasil, donde crea un estilo de enseñanza que resultó muy exitoso, basado en la dialéctica y en los vínculos amistosos. “Leer es leer

el mundo” y “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” son algunas de las frases populares de Freire. A partir de los círculos de cultura, asoció personas para realizar una lectura comprensiva de la realidad.

Ámbitos, concepciones y nivel: alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica

La alfabetización temprana y emergente define un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes acerca de lectura —precursores de la lectura y la escritura en sentido pleno— que provienen del desarrollo infantil, que ocurren antes de que el niño reciba instrucción formal y sistemática de la escuela básica o primaria. Antes de incorporarse a la educación básica, de manera informal y en su ámbito social el infante inicia el contacto con el mundo alfabetizado por el ambiente hipercomunicante de la sociedad actual. Y ello se refleja en las salas de jardín maternal e infantes, donde realizan hipótesis de los códigos inscriptos en carteles, mensajes, o propagandas, entre otros; allí se observan iconos y signos referidos a la lectura y escritura a partir de los cuales los niños realizan asociaciones entre imágenes y signos y a menudo descubren su significado. En las investigaciones referidas a las habilidades asociadas a la alfabetización, existe consenso sobre que, en la combinación de lenguaje oral, gráfico, o informal los infantes anticipan el conocimiento de la lengua escrita y se encaminan con éxito a la alfabetización en la educación formal. Estudios de abordaje de la lengua escrita en el nivel inicial plantean que los niños que han desarrollado estos aprendizajes demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno educativo formal y para

alcanzar las metas que plantea el currículo escolar dentro de los plazos establecidos. Esto se refleja en su inclusión en los diseños curriculares del nivel citado.

La llamada alfabetización inicial, sistemática, corresponde al nivel primario de estudios. Puede estar dirigida tanto a niños como a jóvenes y adultos. Los métodos de la alfabetización inicial son variados. Se clasifican en sintéticos y analíticos.

Ambos tipos de métodos se orientan a la comprensión de las correspondencias que existen entre los signos de la lengua escrita y la lengua hablada. La diferencia se establece por el papel que cada grupo de métodos le otorga a la significación y por el trabajo psicológico que demandan en quien se está alfabetizando.

Los métodos sintéticos no tienen en cuenta la significación en el punto de partida de la enseñanza y no llegan necesariamente a ella. Esto significa que quien aprende a leer puede no enterarse, durante el aprendizaje, de que está haciendo algo relacionado con el sentido de lo que lee.

Los analíticos, por el contrario, parten siempre de la significación, de unidades como la palabra o la frase y llegan a las unidades menores.

En los métodos sintéticos, el trabajo psicológico que se exige al niño es la operación de síntesis (reunir los elementos en un todo) y, en los métodos analíticos, la operación de análisis (descomponer, separar un todo en sus partes constitutivas).

En los métodos sintéticos, los más importantes son el alfabético, el fonético y el silábico. El primero no es verdaderamente un método sino un procedimiento para enseñar las letras en el orden que impone el alfabeto, a través del deletreo y la memorización. El método fónico o fonético parte del análisis del sonido: primero los vocálicos, luego los consonánticos, después la combinación de vocales entre sí y

finalmente de estas últimas con las consonantes. A medida que se analiza el sonido se lo va asociando con la representación de la letra correspondiente; por último, se llega al conocimiento del nombre de cada letra. La mayor dificultad de este método aparece en el momento de pronunciar las consonantes aisladas.

Los métodos analíticos surgieron porque se estimó necesario introducir la motivación en los alumnos, ya que no había sido considerada importante mientras se emplearon los métodos anteriores. Por ello, en reemplazo del esfuerzo puesto en el deletreo y la memorización de elementos desprovistos de sentido (sonidos, letras, y sílabas), se introducen la motivación natural y el interés, el juego, el dibujo, la palabra y la ilustración.

Estos métodos de alfabetización inicial fueron pensados para niños. Sin embargo, la educación de adultos se inició con los mismos métodos infantiles en todo el planeta, alfabetizando a las personas que no lo habían realizado en la niñez.

Durante años, la Educación de Jóvenes y Adultos incorporó la metodología destinada a la infancia para enseñar en esta modalidad. Sin embargo, emergieron propuestas específicas para adultos, donde se destaca la de Paulo Freire.

En los últimos años se difundió en América Latina el método cubano Yo Sí Puedo.

El proceso de alfabetización en el método Yo Sí Puedo, propone que este se desarrolle en un ambiente familiar, con conciencia de sus condiciones reales de vida, y aceptada por su condición, pero con una marcada intención de no ceñirlo exclusivamente a ese micromundo; sino a la potencialidad de superar las dificultades o carencias. El método propicia que los participantes tomen conciencia de la necesidad de la educación para el desarrollo de su país, para obtener empleo y mejorar su calidad de vida. Tiene en cuenta el enfoque de género,

ya que trata de fomentar la participación femenina por el bien de la educación de los niños. Asimismo, incorpora en los alfabetizandos conocimientos humanistas.

Este método cubano se encuentra avalado por la UNESCO porque es un método científico que enseña los conocimientos de acuerdo con las necesidades de los participantes iletrados. Esta enseñanza de las letras no sigue el orden del alfabeto, sino la frecuencia de uso de cada fonema.

El método Yo Sí Puedo enuncia catorce principios que orientan la acción alfabetizadora del que enseña y del que aprende.

Una vez que se consolidan los conocimientos adquiridos en la alfabetización inicial, se establecen estrategias personales para realizar lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas. Esto se denominó alfabetización avanzada. Además de permitir la modificación y el perfeccionamiento del habla y la escucha, favorece el desempeño autónomo y eficaz para la comprensión de las diferentes lecturas. Capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares o científicos cada vez más exigentes.

La alfabetización avanzada como objetivo en un sentido amplio significa reconocer que, junto con el dominio de la lectura y la escritura, hay una diversidad de conocimientos y de procedimientos, y un conjunto de actitudes y valores que nos permiten comprender los mensajes que se transmiten escribiendo. Pautinamente se avanza hacia el conocimiento de la gramática, la ortografía, la sintaxis, etc. Por otra parte, se requiere un nivel mínimo de conocimientos y habilidades generalmente compartidas, no solo para contribuir al desarrollo de todos los individuos, sino también a su formación social. Leer comprensivamente, poder utilizar los números, disponer de conocimientos de medida y de espacio y desarrollar habilidades para producir textos

acordes con usos socialmente relevantes y resolver creativamente problemas matemáticos, y de otras disciplinas, son las capacidades instrumentales que permiten el resto de los aprendizajes escolares. Estas capacidades son esenciales para la comunicación de los niños y para el proceso de estructuración de niveles más complejos del pensamiento. La alfabetización avanzada generalmente se enseña en el nivel primario y secundario.

Cuando la alfabetización es en el nivel superior, la escritura es de gran especificidad y relacionada con el ámbito profesional. La lectura y la escritura son consideradas alfabetización académica.

Para Paula Carlino (2005), el concepto de alfabetización académica comprende el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos en el nivel educativo superior y en la universidad.

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando hace más de quince años. Se refiere a nociones y estrategias necesarias para leer comprensivamente y participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, y para participar en las actividades de producción y análisis de textos, en prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior; obviamente, las disciplinas que allí se trabajan. Esto permitirá posteriormente pertenecer a una comunidad científica o profesional.

Es importante acceder a los modos de leer y escribir, buscando adquirirlos específicamente, elaborando y comunicando los conocimientos que le son propios, ya que no son todos iguales en todos los ámbitos.

Durante mucho tiempo se consideró que la alfabetización era una habilidad básica, aprendida en los primeros años de vida, y que ese aprendizaje era válido para todos los ámbitos

lectores. Sin embargo, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, y las ciencias y las disciplinas requieren de reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y se escribe, y plantean siempre a quien se inicia en ellas nuevos desafíos que exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente requiere del involucramiento de los profesores de nivel superior, para que acompañen a los estudiantes en el proceso de alfabetizarse académicamente. Ello implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas. Plantea integrar la producción y el análisis de texto en la enseñanza de todas las cátedras, porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que se espera formar, y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.

Berta Braslavsky (2003) señala que la palabra “alfabetización”, se emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones, tales como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización musical”, “alfabetización científica”, “ecológica”, “informática”, “telealfabetización”. Esto genera confusiones que pueden deberse a la inmadurez de los conceptos o, simplemente, a malentendidos en la equivalencia entre las lenguas, especialmente a partir de su uso como traducción del término inglés *literacy*.

Si bien es cierto que ni la política ni la currícula del sistema formal se hallan generalmente orientadas por un concepto previo y formal de la alfabetización, este concepto

está implícito tanto en la enseñanza como en la evaluación y en la promoción de los alumnos. Si se lo lograra explicitar y reformular, tal vez se ampliarían las políticas más generales de la alfabetización para facilitar la elaboración y reelaboración de las orientaciones y adaptaciones curriculares en todos los niveles, con sus consecuencias para la alfabetización real. Si bien es claro que cada disciplina tiene en sí misma sus propios conceptos y estilos, la confusión puede estar en la superposición con la propuesta de la alfabetización académica.

Los aportes de autoras argentinas

Inés Dussel (2010) asegura que las “nuevas alfabetizaciones” proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un “paisaje textual” que actualmente fue transformado. La enseñanza de la lectoescritura, la matemática, la informática y los medios muestra que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes por medio de los cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio. La autora señala que la lectura y la escritura ocurren en ambientes con muchos textos visuales, electrónicos y digitales, con los que debemos leer, escribir, mirar, escuchar, interpretar y responder en forma simultánea. El lector debe ser “interactivo” y “participativo” en todas las actividades. Esas son competencias o disposiciones nuevas que señalan otros modos de conocimiento en el mundo social.

Para Myriam Southweil (2014), la categoría de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes. La alfabetización digital es denominada “alfabetización en nuevos medios” —más que nuevas tecnologías— porque entendemos que las tecnologías

no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios. Y señala, además, que esto significa atender no solo a la incorporación de nuevos dispositivos concretos (físicos) sino también a la negociación con modos y expectativas de uso que exceden a la previsión didáctica anticipada. Entre los cambios se encuentra también lo que la autora llama “la biblioteca infinita” que se percibe de manera extendida con una visión de niños y jóvenes como uniformemente digitales, participativos y creativos, mientras que el espacio escolar se muestra como anticuado y pobre.

A partir de la inclusión (quizás invasión) de las nuevas formas de comunicación, dada por la tecnología —por la información tan rápida y ampliamente disponible en Internet, por los programas y las aplicaciones de los celulares, entre otros dispositivos—, también se ha marcado la entrada a diversos recursos con preponderancia de la imagen por sobre la palabra.

Las imágenes tienen además movimientos, llamados recursos interactivos. Programas llamados “inteligentes” porque pueden interactuar con las personas a partir de órdenes que son accesibles aun para los niños.

Los códigos comunicacionales fueron cambiando. En los mensajes se omiten conectores, se desconocen deliberadamente reglas ortográficas cuando se cambian o alteran letras (“ksa” por “casa”). Además, los íconos reemplazan palabras y frases enteras en la comunicación, ya que estos aparatos los poseen y permiten su utilización.

Estos soportes tecnológicos y estilos de comunicación son accesibles a grandes poblaciones en el mundo, incluyendo tanto a las clases acomodadas o pudientes como a las poblaciones de clase media, pobre e incluso con grandes dificultades económicas, pero con acceso a las

tecnologías. Es frecuente observar que están al alcance de todos los grupos etarios, e incluso son usadas por niños pequeños y adultos mayores con la misma frecuencia que las poblaciones medias ocupadas en el trabajo o estudios.

Perspectivas y conclusiones

Los estudios sobre alfabetización de diferentes enfoques y disciplinas develan aumentos en la complejidad de este fenómeno educativo.

Inicialmente se enseñó a leer y escribir con modelos memorizadores, con vocabularios y palabras familiares seleccionadas por enseñantes y por sistemas de educación orientados a repetir conocimientos. Se trató de una enseñanza mecánica, retórica, y con mucho trabajo escolar, ya que el estudiante debía escribir con materiales escolares poco funcionales y los enseñantes con escasos recursos didácticos.

Posteriormente, ya contando con variados dispositivos didácticos, útiles, recursos, y soportes tecnológicos, se realizaron muchas acciones para mejorar y expandir la alfabetización.

Además de diversificarse el campo de aplicación de la alfabetización, crecen las expectativas de universalización de las nuevas tecnologías y los nuevos medios comunicacionales.

Por ello, si bien se parte de las alfabetizaciones basadas en destrezas, posteriormente, las especificidades en las diferentes áreas o campos de conocimiento comienzan a intervenir de alguna manera, requiriendo consideraciones más amplias.

Para tratar estas complejidades del actual entorno de las ciencias y de las disciplinas, se necesita un concepto de alfabetización más amplio y complejo. Un concepto que incluya todas las alfabetizaciones basadas en destrezas, pero no limitada a ellas ni a ningún ámbito científico, técnico o disciplinar.

Entonces, no es posible referirse solo a “alfabetización”. Este término debe añadir de cuál de ellas se trata en términos disciplina-rios. Puede ser necesario, además, visualizar los sujetos destinatarios y los entornos o modos de realización.

Referencias bibliográficas

- Bottarini, R. (2005). *La Campaña de alfabetización de adultos en el Gobierno de Illia (1963-1966). Historia de la Educación Anuario 2012*, 13(2).
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, junio.
- (2004). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 37, junio.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Díaz, M. (Ed.). El Griot.
- (1964). Códigos elaborados y restringidos. En Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.). *La etnografía de la comunicación*. Publicación especial de *American Anthropologist* 66, n.º 6.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Les editions Minuit.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En Sánchez Corrales, V. M. (Ed.), *Actas XIII Congreso Internacional de ALFAL*. Universidad de Costa Rica, pp. 320
- Consejo Nacional de Desarrollo (1970). *Exposición sobre el Plan Nacional de Desarrollo 1970-1974*.
- Cámara Nacional Electoral (s.f.). <https://www.electoral.gob.ar/nuevo/index.php>
- De la Fuente, M. (2011). *El Programa de Alfabetización “Yo sí Puedo”*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec>
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. <http://www.virtualeduca.info>.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editores SA de CV.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo en el niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, n.º 3, juliodiciembre, pp. 1-52. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz.
- Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. *Aique*.
- Kaufman, A. M. (2004). *Constructivismo y lectoescritura*. Aula Práctica. Asociación Municipal de Educadores Infantiles.
- (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Santillana.
- (2005). Como enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, año 26, n.º 3.
- Ley 1420 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@merica. Revista Española de la Asociación de Española de Americanistas*, n.º 4. Universidad de Murcia. <http://www.revistas.um.es/navegamerica>.
- (2005). La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Re-*

- vista Mexicana de Investigación Educativa*, X(27), 1225-1259.
- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada*. PapersKapeluz
- Ministerio de Educación y Justicia. (s.f.). *Desarrollo de la educación en la Argentina*. (1986/1988). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/e1003124.pdf>
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. Alfred A. Knopf Ediciones.
- Southweil, M. (2014). Reconstruyendo Sentidos Sobre la Enseñanza en Nuevas Alfabetizaciones *Espaço do Currículo*, 7(2) 219-231, <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>
- UNESCO (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*.
- (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020, inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
- Wanschelbaum, C. (2014). La construcción de hegemonía durante los años ochenta en Argentina. La Alfabetización como estrategia

Dina Lavanchy

del Estado para educar el consenso. *Revista Cuadernos de educación*. Universidad Federal de Pelotas.

Dina Lavanchy

Maestra de Nivel Inicial. Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Sustentable y magister en Educación con orientación en Educación Permanente. Docencia, investigación, extensión y capacitación. Sus investigaciones se refieren a edu-

cación de adultos, la educación popular, la educación de adultos mayores, campos que se aplican al sistema educativo formal y no formal. Es responsable de la Cátedra Libre de Educación de Adultos de la FHyCS-UNJU. dinalav@imagine.com.ar
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6655-5787>

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

AUTORIDADES

Rector	Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
Vicerrectora Académica	Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich
Vicerrector de Investigación y Desarrollo	Mg. Lic. Daniel R. Sanchez Fernandez
Vicerrector Administrativo	Dr. Darío Eugenio Arias
Vicerrector de Fomación	Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
Director General del Sistema de Educación a Distancia	Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
Secretaria General	Lic. Silvia Milagro Álvarez

CONSEJO DE INVESTIGACIONES

Director	Mg. Lic. Daniel R. Sánchez Fernández
Directora de Investigación e innovación	Dra. Antonieta Rodriguez de Olmos
Secretario Técnico	Dr. Alejandro de Athayde Moncorvo

CONSEJEROS

Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Dra. María Laura Gatto D'Andrea
Facultad de Artes y Ciencias	Dra. Maria Eugenia Gonzalez
Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias	Dra. Olga Sánchez Negrette
Escuela de Ciencias de la Salud	Dr. Federico Arias
Facultad de Ciencias Jurídicas	Ab. Agustina Mendoza
Facultad de Economía y Administración	Dra. Luisa María Zalazar
Facultad de Ingeniería	Dra. Ing. Lía Orosco
Facultad Escuela de Negocios	Lic. Silvina Abud
Escuela Universitaria de Música	Mtro. Pablo Bonacci
Escuela Universitaria de Trabajo Social	Mg. Paula Guilaberti
Escuela Universitaria de Turismo	Lic. María Elena Teseira
Escuela Universitaria de Educación	Esp. Prof. Ángel Gustavo Romero
Escuela Universitaria de Educacion Fisica	Lic. Alfonsina Barraza
Vice Rectorado de Formacion	Lic. Veronica Figueroa Clereci

EUCASA

Ediciones Universidad Católica de Salta

Directora	Lic. Rosanna Caramella
Comercialización	Lic. Mariana Remaggi
Administración	Lic. Agostina Joaquín

Sumario

Editorial

DESAFÍOS

Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: una construcción en tiempos de pre-pandemia, pandemia y pos-pandemia

Fabian Guillermo Galán Peñalva

COLABORACIONES

Crítica a la satisfacción estudiantil como medidor de calidad en la educación superior

Diego Raza Carrillo y Edison Carrillo Lanas

La transformación digital y el valor de los datos para la universidad del siglo XXI

Silvia Milagro Álvarez y Miguel Bernardino Galliano

Resonancias de la demanda de formación docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Avances de un estudio sobre carreras docente de nivel universitario

Clarisa del Huerto Marzioni

De urdimbres y tramas: entretejiendo la formación docente

Ángel Gustavo Romero

La pedagogía de la dignidad: el protagonismo de la infancia en las dinámicas institucionales

Mario Viché González

Discriminación y estigmatización en las trayectorias educativas: un estudio de caso en Salta capital

María Rosa Chachagua, Noelia Yamila Gutiérrez y María Luján Gutiérrez

Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. Estudios de casos

Silvana Aixa Hnilitze y Josefina Andrea Godoy Argibay

Alfabetizaciones permanentes

Dina Lavanchy