

# PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad  
Católica del  
Uruguay

Volumen 10 Número 2  
Montevideo, julio-diciembre de 2017

*Páginas de Educación* es una revista arbitrada de frecuencia semestral de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex, Scielo, Ebsco y DOAJ.

**Directora**

Adriana Aristimuño

**Editora**

Rosina Pérez  
paginas@ucu.edu.uy

**Asistente de edición**

María Inés Nogueiras

**Comité editorial asesor**

Adriana Aristimuño  
Universidad Católica del Uruguay  
Pablo Da Silveira  
Universidad Católica del Uruguay  
Pablo Landoni  
Universidad Católica del Uruguay  
Javier Lasida  
Universidad Católica del Uruguay  
Susana Monreal  
Universidad Católica del Uruguay  
Cecilia Pereda  
Universidad de la República  
Carlos Romero  
Universidad Católica del Uruguay  
Marcos R. Sarasola  
Universidad Católica del Uruguay

**Comité editorial científico**

Enrique Bambozzi  
Universidad Católica de Córdoba  
Universidad Nacional de Villa María  
Andrés Bernasconi Ramírez  
Universidad Andrés Bello  
José Joaquín Brunner  
Universidad Diego Portales  
Alicia Camilloni  
Universidad de Buenos Aires  
Fidel Corcuera  
Universidad de Zaragoza  
Erik De Corte  
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)  
Tabaré Fernández  
Universidad de la República  
Sérgio R. K. Franco  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Juan Eduardo García-Huidobro  
Universidad Alberto Hurtado  
Ernesto Gore  
Universidad de San Andrés  
Ester Mancebo  
Universidad de la República  
Felipe Martínez Rizo  
Instituto Nacional de Evaluación de la Educación  
Jorge Mora  
FLACSO Costa Rica  
Margarita Poggi  
Instituto internacional de Planeamiento de la Educación de unesco, Sede Regional Buenos Aires  
Pedro Ravela  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa  
Joan Rue  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Gilbert A. Valverde  
State University of New York at Albany  
Roland Vandenberghe  
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

El contenido de los artículos y reseñas son responsabilidad de sus autores.  
No se pueden reproducir artículos ni parte de ellos sin indicar su procedencia.  
ISSN: 1688-5287 ISSN en línea: 1688-7468  
Depósito legal: 370034

# DIVERGENCIAS EN LA DEFINICIÓN DEL OFICIO DOCENTE EN EL ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL NIVEL INICIAL

*Disputes in defining the teaching craft in pre-service field experiences.  
A case study on early childhood education*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1418>

JENNIFER GUEVARA\*<sup>1</sup>

Recibido: 20/10/16

\*Universidad de San Andrés. Argentina.

Revisado: 25/11/16

Correspondencia: [guevara.jenni@gmail.com](mailto:guevara.jenni@gmail.com)

Aceptado: 09/02/17

**Resumen:** En el campo de la formación inicial docente, el componente práctico ha sido concebido como una instancia formativa imprescindible. Este artículo examina a los espacios de práctica como ámbitos de disputa por la definición del oficio docente, en el marco de una comunidad de práctica. A partir de una indagación cualitativa de corte etnográfico se muestra cómo las formadoras luchan por desterrar, a través de imperativos profesoriales, a tres “enemigos” del oficio de enseñar en el nivel inicial: la *infantilización*, la *primarización* y la *automatización*. Se concluye que existe una contradicción entre esta intencionalidad formativa y el modo en el que acontece la lucha, que opera reproduciendo aquello que se quiere desterrar: los estereotipos.

**Palabras clave:** nivel inicial, prácticas docentes, formadoras de las prácticas, oficio docente, comunidad de prácticas.

**Abstract:** *In pre-service teacher education, field experiences have been conceived as training devices. This article examines field experiences as spaces of struggle over the definition of the teaching craft inside a community of practice that constitutes both the context and the content of the training process. From a qualitative ethnographic inquiry, it shows the struggle to banish three "enemies" of the teaching craft at early childhood education: the infantilization, schoolification and mechanization. This article concludes that the way in which the battle is set reproduces the very thing it seeks to banish: stereotypes.*

**Keywords:** *early childhood education, field experiences, supervisors, teaching craft, community of practice.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y becaria del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Docente en la Universidad de San Andrés. Líneas de investigación: pedagogía e historia de la formación docente, currículum de la educación inicial. La autora agradece a Belén Felix por sus valiosos comentarios en la producción de este manuscrito.

## INTRODUCCIÓN

La relevancia de las experiencias propiciadas por las prácticas docentes, también llamadas prácticas y residencias, es uno de los aspectos que cuenta con más consenso en el campo de la formación inicial docente (Darling-Hammond y Bransford, 2005). No obstante, existen importantes desafíos a la hora de constituir las como instancias de formación en el oficio de enseñar. Entre ellos, se destacan los conflictos que surgen entre los actores de las prácticas docentes. Estos conflictos han tendido a ser interpretados por la literatura como asuntos de corte individual vinculados con cuestiones subjetivas e intersubjetivas o con debilidades del dispositivo de prácticas. El problema de estas conceptualizaciones radica en concebir a las prácticas docentes como espacios de formación de un oficio definido a priori.

El presente trabajo<sup>1</sup> muestra que las prácticas no son solo una instancia formativa, sino también una en la que los actores se disputan la definición del oficio para el que se están formando. Interesa estudiar las prácticas por el peso que tienen en la formación en este oficio y, por ello, se deben estudiar también aquellas disputas que le son inherentes. Estas afectan la definición misma del oficio y, con ello, las decisiones que los practicantes tomarán como docentes.

Este trabajo se concentra en el oficio de enseñar a los más pequeños. Relegado en la pedagogía, el nivel inicial ha adquirido mayor centralidad en las últimas décadas de la mano de estudios que muestran los efectos directos o indirectos de la asistencia al nivel inicial (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). En América Latina, el proceso de visibilización política ha estado acompañado de uno de masificación que, a su vez, se da en un contexto de suma heterogeneidad en la oferta de atención de la primera infancia, lo que complejiza la tarea de los educadores.

En este marco, estudiar la transmisión y la definición del oficio docente de educación inicial resulta fundamental para fortalecer dicho oficio y acompañar los desafíos de enseñar en ese nivel. Así, el artículo despliega los resultados de una investigación cualitativa de corte etnográfico que se ocupó de desentrañar las disputas por la definición del oficio docente de educación inicial en un Instituto de Formación Docente (IFD) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **La docencia como un oficio situado en una comunidad de prácticas**

Con la emergencia de los sistemas educativos nacionales —y con la consecuente institucionalización de la tarea de enseñar—, la docencia quedó definida, en palabras de Tenti Fanfani (2007), como una cuasi-profesión. Frente a esto, ya en la segunda mitad del siglo XX los movimientos en pos de la profesionalización tendieron a situar a la

---

<sup>1</sup> Este artículo es parte de la tesis doctoral *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, realizada en la Universidad de San Andrés, dirigida por Andrea Alliaud y codirigida por Ángela Aisenstein.

docencia en una lógica de racionalidad técnica que ha sido objeto de duras críticas en el campo educativo. En este contexto, la recuperación del concepto de oficio se presenta como una alternativa fértil que permite revalorizar la dimensión práctica de la docencia (Alliaud y Antelo, 2009).

Tal como establece Sennett (2009), quien tiene un oficio sabe hacer algo bien. Desde esta perspectiva, no solamente un carpintero tiene un oficio, sino también un investigador o un enfermero. Entre otros aportes relevantes, la mirada de oficio recupera la relación entre producción y formación. La formación en el oficio se produce ejercitándose; de hecho, “la artesanía mejora cuando se practica como oficio cualificado” (Sennett, 2009, p. 20). Así, la formación del novato tiene lugar con la guía de los maestros artesanos. Por otra parte, el enfoque de oficio revela las “falsas líneas divisorias entre práctica y teoría” (p. 23) ya que “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21). En este sentido, dados los saberes que involucra, el oficio no se define a priori, sino en situación. Sin embargo, la citada definición tiene lugar en el marco de una comunidad de práctica de maestros artesanos.

Según Wenger (1998) una comunidad de práctica se distingue por tres características: una empresa común —la tarea que los reúne—, algún grado de vínculo mutuo —los miembros se reconocen a sí mismos y entre sí como parte de la comunidad— y la existencia de un repertorio compartido —palabras, símbolos, historias, herramientas, modos de hacer y de ver el mundo, entre otros—. En el proceso de inmersión en la comunidad, los participantes nuevos no solamente se apropian de la empresa de la comunidad, sino que se apropian de un repertorio y de un tipo de vínculo entre sus miembros. De esta manera, la definición del oficio en el marco de una comunidad de prácticas es un proceso signado por disputas entre sus miembros, quienes definen la empresa, el repertorio de la comunidad y el tipo de vínculo que se establece entre ellos (Contu y Willmott, 2003). Esas luchas representan tanto el contexto como el contenido de la inmersión de los nuevos miembros.

Desde esta perspectiva, la formación inicial docente puede ser considerada el dispositivo formal de ingreso a la comunidad de práctica y transmisión del oficio de enseñar. Dentro de ella, existe consenso respecto del lugar fundamental que ocupa su componente práctico (Vaillant, 2007), que recibe denominaciones variadas en distintos países. Las prácticas docentes, tal como se las nombra en Argentina, son experiencias que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación en los salones de clase, bajo la supervisión y la guía de maestros y de profesores más experimentados (Schön, 1987). Son los profesores de práctica<sup>2</sup> y los docentes orientadores<sup>3</sup> quienes llevan adelante esta tarea de inducción en el marco de las prácticas docentes (Edelstein, 1995; Marcelo García y Vaillant, 2009). Dado que el oficio

---

<sup>2</sup> También denominados supervisores o tutores en otros países.

<sup>3</sup> También llamados coformadores, cooperadores o mentores en otros países.

de enseñar es situado, este se define al tiempo que —y en el mismo espacio en el que— se espera sea transmitido.

La literatura anglófona, prolífica en sus estudios sobre las prácticas docentes (Guevara, 2016), ha incursionado en las disputas que emergen en ese espacio. Phelan et al. (2007) argumentan que los conflictos derivan de visiones irreconciliables sobre la enseñanza y el oficio docente, que se traducen en la lucha de los formadores por “imprimir” su huella en los recién llegados a la comunidad docente (Buendía, 2000). No obstante, dichos conflictos han sido estudiados desde una perspectiva del consenso, es decir, que no se los considera parte inherente del dispositivo de prácticas docentes.

En este trabajo se muestra que los conflictos son inherentes al dispositivo de prácticas porque, por un lado, el oficio se define en situación y, por otro, porque las comunidades de práctica poseen tensiones internas que inevitablemente se manifiestan en las instancias de práctica. Para ello, se pone el foco en la comunidad de docentes de educación inicial.

### **El oficio y la comunidad docente de educación inicial**

El nivel inicial se encuentra desde sus orígenes atravesado por tensiones centrales que han sido conceptualizadas de modos diversos por distintos autores y corrientes. En definitiva, todas ellas intentan nombrar discrepancias en torno a la definición de su función y de su identidad.

En un estudio comparado sobre este nivel en distintos países iberoamericanos, Diker (2002) identifica cuatro tendencias entre las que se dirime la función del nivel inicial: la función asistencial, la función pedagógica, la función socializadora y la función preparatoria para la escolaridad primaria. De esta manera, el nivel inicial podría interpretarse en clave de la negociación entre cuatro funciones que, en la historia, fueron objeto de marchas y contramarchas (Harf, Pastorino y Sarlé, 1997; Sarlé, 2000). Según Diker (2002):

“El contrato fundacional del nivel inicial basado en la ‘socialización, el espacio de juego y el cultivo de hábitos para la vida cotidiana’ está siendo revisado en dirección a una definición del nivel como espacio de transmisión y democratización del conocimiento” (p. 7).

Además de la revisión que menciona esta autora, cabe mencionar la resignificación de la función asistencial del nivel, que supone plantear que asistencia y educación son parte de un continuum (Núñez, 2003) que, para algunos especialistas, puede ser captado por la noción de crianza (Soto y Violante, 2008).

Desde otra mirada, el dilema puede plantearse en términos de la identidad del nivel o de su relación con la escuela primaria. Brailovsky (2016) argumenta que las problemáticas centrales se articulan en dos tendencias opuestas, que se asocian con el

surgimiento tardío del nivel y con su necesidad de posicionarse frente a una escuela primaria ya consolidada.

Por una parte, el nivel inicial buscaría parecerse a la escuela primaria para reafirmar su función educativa y su pertenencia al sistema educativo. En esta tendencia se inscriben los esfuerzos por legitimar y jerarquizar su carácter educativo, cuya traducción pedagógica ha tendido a equiparar lo educativo con lo escolarizado. Los conceptos de primarización, sobreescolarización e isomorfismo con la escuela primaria (Peralta, 2012; Terigi, 2002) hacen referencia a la presentación de los contenidos con un grado de clasificación históricamente atribuido a la escuela primaria y a la adopción de formas de organización propias de lo escolar. Por otra parte, y al mismo tiempo, el nivel intenta diferenciarse de la escuela primaria al subrayar la independencia de las formas de enseñanza constitutivas del jardín de infantes. La “pedagogía centrada en el niño” (de la que el nivel inicial es heredero) se opone a una pedagogía asociada a la escuela primaria que es vista como expositiva, pasiva, unidireccional y transmisora.

Otro marco analítico que permite aproximarse a las tensiones propias del nivel es el de las perspectivas reconceptualizadoras (Bloch, 2014), que ofrecen una mirada crítica de las tensiones fundacionales. Desde ellas se puede reconocer una mirada banalizada y otra romántica o “salvacionista” del nivel inicial. La banalizada concibe al jardín de infantes como un mundo feliz en tanto espacio libre, armónico y apolítico; un espacio en el que los niños pueden realizarse a través del juego y el arte. En palabras de Sarlé (2000):

La infancia a la cual está destinada el Jardín de Infantes, pareciera ser (...) una infancia feliz reflejada en el optimismo pedagógico froebeliano, y las decoraciones de las salas o cierta lectura ingenua y simplista, por parte de los maestros, frente a las problemáticas expresadas por los chicos (p. 9).

En tanto, la perspectiva romántica enfatiza la función “libertadora” de la pedagogía centrada en el niño, por la que el nivel inicial se considerara vanguardista, revolucionario y hasta un bastión de resistencia frente a una pedagogía disciplinadora. En palabras de Cannella (1997):

[Los educadores infantiles] estamos orgullosos de nuestra resistencia a la instrucción directa, a los ejercicios escritos y a las metodologías que trabajan con grupos grandes.... Después de todo, ubicamos al niño en el centro de nuestra atención y respondemos a sus necesidades (p. 117).<sup>4</sup>

La visión romántica no banaliza el lugar de la educación inicial; más bien lo jerarquiza y lo legitima en cuanto ofrece una alternativa pedagógica liberadora al conocer y respetar la “naturaleza infantil”:

---

<sup>4</sup> Las citas textuales a Cannella (1997) y Flyvbjerg (2006) en este artículo son de traducción propia.

Los educadores de la primera infancia contemporáneos han constituido a la pedagogía 'centrada en el niño' como la forma de aprendizaje que es tanto natural como apropiada para todos los seres humanos jóvenes (Cannella, 1997, p. 117).

Sin embargo, ambas miradas portan cierta ingenuidad que se puede reconocer a través de una analogía con la paradigmática novela *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley (1997), en la que ese "mundo feliz" está atravesado por un poder que es invisible y a la vez totalizador.

De modo similar, el mundo feliz del jardín de infantes —de apariencia liberadora— invisibiliza la presencia del "psicopoder" (Varela Fernández, 1992) de las pedagogías centradas en el niño. La predominancia de la psicología —en particular, de la psicología del desarrollo— y la consecuente creación de un sujeto psicológico han tenido como consecuencia la instauración de un modelo de enseñanza que infantiliza a los niños pequeños: "más allá de los cánticos a la creatividad, la liberación y la autonomía, supone una dependencia y una subordinación cada vez mayor [del niño]" (Varela Fernández, 1992, p. 24). En oposición al poder disciplinario, cuyas manifestaciones de control son abiertas, el psicopoder y su pedagogía psicológica poseen "construcciones de poder ocultas que pueden resultar más opresoras que los despliegues abiertos de la fuerza" (Cannella, 1997, p.136).

En este contexto, el oficio de enseñar a los más pequeños se ve atravesado por las luchas en torno a la definición de la función del nivel. Si el oficio se ejerce en el marco de una comunidad de prácticas y se define en situación, entonces puede argumentarse que las prácticas docentes son espacios claves, no solo de transmisión, sino de definición del oficio. Ambas cuestiones ocurren a la par: el proceso de transmisión es uno de los espacios en los que se juega la definición del oficio y, por tanto, este se define —al menos en parte— en su transmisión.

## METODOLOGÍA

La investigación de la que se desprende este artículo supone un abordaje cualitativo a través de un estudio de caso único (Stake, 1998). Aunque la opción por el estudio de caso único implicó sacrificar la posibilidad de realizar inferencias válidas para el resto del universo, se sostiene junto con Flyvbjerg (2006) que "la generalización formal está sobrevalorada como una fuente de desarrollo científico, mientras la 'fuerza del ejemplo' está subestimada" (p. 221). De esta manera, el estudio apostó a las potencialidades del caso para construir conocimiento sobre un proceso complejo en su contexto real.

La elección se fundó en dos de los criterios presentados por Flick (2004) para la realización de estudios de caso: sensibilidad y conveniencia. En primer orden, se trató de un caso sensible, dado que la institución seleccionada es de gran trayectoria y goza de un alto prestigio entre las que ofrecen la carrera de referencia. De allí que su estudio no fuera solo importante en términos instrumentales —el estudio de la unidad concreta



se encuentra al servicio del estudio de un fenómeno—, sino también en términos intrínsecos —el conocimiento de la unidad concreta tiene importancia en sí misma— (Stake, 1998). Al mismo tiempo, el caso fue seleccionado debido a su “conveniencia” en términos de la viabilidad del ingreso al campo. Al decir de Stake (1998), la posibilidad de contar con un caso accesible y donde la investigación sea bien recibida es fundamental para el éxito de este tipo de estudios.

Una vez en el campo, la recolección de datos tomó elementos de la etnografía como enfoque y como método<sup>5</sup>. El trabajo de campo tuvo una duración total de dos años, durante los que se desarrollaron once entrevistas no estructuradas a profesoras de las prácticas;<sup>6</sup> conversaciones informales con otras profesoras de práctica y coordinadoras del área; y aproximadamente 150 horas de observación participante en talleres de práctica (instancias curriculares que organizan y jerarquizan las prácticas docentes en la formación inicial en Argentina), reuniones de profesores del área de prácticas y jornadas institucionales. La observación de los talleres implicó asistir tanto a los encuentros semanales en la institución formadora como a algunos jardines asociados<sup>7</sup> —nombre con el que se denomina en Argentina y en otros países a las instituciones que reciben practicantes—. Este trabajo llevó entonces a transitar por instituciones formadoras de docentes e instituciones de educación inicial, ambas partes de la comunidad de prácticas de referencia. De esta manera, el artículo toma a las profesoras de práctica como sujetos de la investigación<sup>8</sup> y analiza sus perspectivas en el contexto de las prácticas.

## **LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO CAMPO DE BATALLA PARA LA DEFINICIÓN DEL OFICIO Y DE SUS SABERES**

Las prácticas docentes pueden ser consideradas terrenos de batalla por la definición del oficio. En este caso de estudio las polémicas aparecen representadas, en el discurso y en las prácticas, como un conjunto de modos de ejercer que las profesoras aspiran a desterrar de la comunidad de práctica. Se identifican entonces tres “enemigos” en la

---

<sup>5</sup> Según Guber (2001), la etnografía es un concepto polisémico que admite una triple acepción: enfoque, método y texto. En este trabajo no se sigue la estructura del texto etnográfico propia del campo de la antropología, pero sí se utilizan elementos de la etnografía como enfoque y como método.

<sup>6</sup> Dada la mayoría de mujeres en la institución, a lo largo del artículo se hace referencia a las formadoras con el género femenino.

<sup>7</sup> En Argentina, la formación en educación inicial habilita en dos ciclos del nivel inicial: jardín maternal (45 días a 2 años) y jardín de infantes (3 a 5 años).

<sup>8</sup> Si bien se parte del supuesto de que las formadoras de las prácticas son tanto las profesoras de práctica como las docentes orientadoras, este artículo se concentra en las primeras, dado que se trabajó exclusivamente con los actores pertenecientes al caso de estudio seleccionado.

manera de ejercer el oficio: hacerlo como lo haría “la maestra jardinera<sup>9</sup> estereotipada”<sup>10</sup> (*infantilización*); hacerlo como lo harían “en la escuela primaria” (*primarización*) y hacerlo como lo harían “en la fábrica” (*automatización*<sup>11</sup>).

### **La infantilización: hacerlo “como la maestra jardinera estereotipada”**

En múltiples ocasiones las profesoras mencionaron o actuaron en respuesta a lo que denominaban el “estereotipo de la maestra jardinera”, es decir, un conjunto de modos de hacer y de ser derivados de una concepción de la docencia del nivel como una tarea de escasa complejidad que requiere exigua preparación profesional y cierta mimetización con los niños (Ivaldi, 2014). Dicho estereotipo, anclado en el imaginario colectivo, iría de la mano de una banalización de la tarea docente, al punto de invisibilizar e incluso negar el carácter educativo del nivel inicial. A este respecto, una profesora hace la siguiente aclaración:

La otra vez un taxista me preguntó por qué necesitábamos tanta formación para cambiar pañales [escucho que alumnas al lado mío murmuran “es la típica esa”], pero la realidad es que cada proceso de enseñanza y aprendizaje tiene su basamento, algo que lo explica. Entender estos procesos es muy importante para su formación (Notas de campo, IFD, agosto de 2014).

Si bien en este extracto de nota de campo el estereotipo pareciera provenir desde afuera de la comunidad de práctica, en otras ocasiones se ubica en la “cultura de los jardines”, que sostiene prácticas que banalizan la enseñanza y la tarea de la maestra de educación inicial. Así lo expresa Mónica, profesora de Taller 6, en el marco de una devolución postpráctica de una actividad de matemática:

Quería recuperar algo que escuché en tu sala, la maestra dijo: “mis amigas las letras” y (...) vos el otro día dijiste “mis amigos los números”. No es nada con esta maestra, a nosotras nos pasa que es muy fácil mimetizarnos con esta cultura de los jardines en donde todo se banaliza, se habla en diminutivo y es desprofesionalizante. Digo, además de banalizar la amistad, las letras y los números, contribuye a esta mirada estereotipada de la maestra jardinera que habla todo en diminutivo (Entrevista a Mónica, profesora de práctica, abril de 2014).

---

<sup>9</sup> “Maestra jardinera” es como se suele denominar a las docentes de educación inicial en Argentina.

<sup>10</sup> La referencia se ancla en el imaginario colectivo respecto de la docencia en el nivel inicial. Para las profesoras de práctica, el imaginario colectivo no es solo simplista sino estereotípico, tal como se describe en el siguiente apartado.

<sup>11</sup> Se emplea el término *automatización* en referencia a las tareas de crianza y a la formación en hábitos, propias del nivel inicial.

La percepción de que la “cultura de los jardines” banaliza y desprofesionaliza el oficio apareció repetidamente en señalamientos de las profesoras de práctica hacia las practicantes, y en sus valoraciones respecto de las docentes orientadoras y de los jardines asociados. Este modo de hacer estereotipado pareciera reflejarse, desde la perspectiva de las profesoras de práctica, en decires y haceres. En ocasión de la devolución postpráctica de una estudiante que había enseñado el juego de la escoba<sup>12</sup> en sala de cuatro años, Gloria identifica las dificultades que vio en la implementación:

Te enredaste e hiciste muy confusa la explicación. No eran necesarias todas esas preguntas. Caíste como en el tic de las jardineras (...), esto de querer que los chicos te digan todo, pero el tema es que por preguntarles a los chicos cosas no sos más constructivista, no es que es mejor. Si justamente ellos no saben el juego: vos se los vas a enseñar. Ahí tenés que asumir tu rol adulto como mediadora entre el chico y un acervo cultural. Las preguntas tienen sentido cuando efectivamente tengo algo para tomar de esas preguntas, pero en este caso sus respuestas no te servían y, además, les preguntabas como buscando una respuesta mágica, y se convierte casi en una adivinación (Observación taller, junio de 2015).

Así, desde la perspectiva de las profesoras, el estereotipo se asocia con una interpretación incompleta o superficial de la pedagogía “centrada en el niño” sobre la que se ha erigido el nivel inicial: en el afán de tomar al niño como centro y punto de partida, todo aquello que lo rodea acabaría por infantilizarse, lo que derivaría en una banalización. Podría vincularse a la imagen de la docente como “una niña entre los niños” (Cannella, 1997). En esta línea, se pueden interpretar las palabras de Gloria sobre la comunicación que las practicantes deben realizar a las familias de los niños al inicio de su práctica:

Tenemos que pensar quién es el destinatario de la nota: el padre (y no el niño), que es un adulto, así que no necesito poner un perro salchicha desplegable. No ponemos “queridos papis” porque son adultos, ponemos “queridas familias”. Después se presentan. Como nos tenemos que adaptar a la población y —si bien no nos gusta decir “maestra jardinera”, a veces a las familias “profesoras de educación inicial” no les dice nada— por eso lo cambiamos, pero si no ustedes estudian para ser “profesoras de educación inicial”. Lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá es nada infantiloides porque somos adultos que nos dirigimos a adultos (Observación taller, abril de 2015).

De esta observación se desprenden tres cuestiones. En primer lugar, pareciera haber una asociación entre el estereotipo y la profesionalización de la tarea docente en el nivel

---

<sup>12</sup> Es un juego de baile popular en Argentina.

inicial. Mientras Mónica, en una cita presentada más arriba, utiliza el vocablo “desprofesionalizante”, Gloria establece una diferenciación entre ser “maestra jardinera” y ser “profesora de educación inicial”. “Maestra jardinera” tendría connotaciones negativas y estereotipadas dentro de la comunidad, por lo que “profesora de educación inicial” sería más adecuada para referirse al oficio. Por un lado, “profesora” es una categoría que supone mayor prestigio, en tanto ha sido utilizada para nombrar a los docentes de los niveles medio y superior, mientras que “maestra” suele referir a los docentes de escuela primaria. Por otro lado, “jardinera” alude al jardín de infantes, mientras que “educación inicial” ubica al jardín como parte del sistema educativo y, por tanto, lo jerarquiza.

En segundo lugar, se destaca la modalidad del imperativo profesoral bajo la que se busca desterrar al enemigo del oficio (“lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá”). Esto simplifica y despolitiza un debate complejo vinculado al oficio docente y lo transforma en un imperativo hacia las estudiantes del profesorado, a las que se insta a reproducir irreflexivamente el mandato. Más aún, la posición “en pie de lucha” de las profesoras de práctica pasa por alto, desde la perspectiva del presente análisis, situaciones de dificultad que atraviesan las practicantes y que bien podrían asociarse a problemas propios de lo iniciático.

En tercer lugar, el estereotipo de la maestra jardinera se presenta indisociable de su dimensión estética: esta visión infantilizada de la docencia en el nivel pareciera llevar consigo una marca estilística distintiva. Para las profesoras de práctica este conjunto de características estereotipadas se encontraría cristalizado en una difundida revista pedagógica dirigida a las docentes de este nivel<sup>13</sup> y su emblema sería la goma eva.<sup>14</sup> Así lo dice Gloria durante una conversación:

Yo no entiendo qué les pasa con la goma eva (...) ¡la usan para todo! (...) Yo entiendo igual que les sirve para un montón de cosas, pero tampoco que todo sea de goma eva, es como que se transformó en el ícono de la maestra jardinera (Notas de campo, IFD, julio de 2015).

De esta forma, tanto la revista como la goma eva son consideradas por las profesoras de práctica como íconos estilísticos de la infantilización. La apelación a imágenes y materiales estereotipados daría cuenta de una infantilización de todo aquello que rodea a los niños y, al hacerlo, banalizaría la tarea de las educadoras: quedarían reducidas a tareas simples y superficiales, como el diseño de figuras con goma eva.

---

<sup>13</sup> La revista *Maestra Jardinera* es una publicación iniciada en la década de 1990, que rápidamente se transformó en un fenómeno editorial. Dirigida a un público femenino, se presenta como una herramienta para el trabajo diario con propuestas “listas para usar”.

<sup>14</sup> La expresión “eva” —ya lexicalizada en español— proviene de la sigla formada por los componentes del material: etileno vinil acetato.

Finalmente, una lectura más profunda de este fenómeno permite distinguir lo infantil de lo infantiloides, es decir, una concepción simplificada, despolitizada y romántica de la infancia. Esta mirada infantiloides podría condensarse, desde la perspectiva de las profesoras, en la animación de fiestas para niños:

Quiero que se entienda bien porque ustedes a veces animan fiestas infantiles y la relación con los chicos fluye bárbaro, pero ser maestro excede profundamente el *feeling* con los chicos e incluye muchas dimensiones (...) porque los niños están aprendiendo cosas muy importantes sobre el mundo y sus habitantes, que somos nosotros (Observación taller, marzo de 2015).

De esta manera, las profesoras buscan que las estudiantes identifiquen su tarea como indeclinablemente educativa y que la diferencien de una en la que solo es necesario “tener química” con los niños. Mientras en las fiestas infantiles los niños se limitan a divertirse, en el jardín —además de disfrutar— incorporan aprendizajes significativos.

No obstante, tal como se viene argumentando, esta concepción también responde a un estereotipo, ya que las fiestas infantiles podrían tomar otras formas y alejarse de la mera diversión y de la estética condensada en la goma eva. Las profesoras de práctica recuerdan de forma permanente que “el jardín es escuela” y que la principal función de sus docentes es enseñar.

### **La primarización: hacerlo “como en la escuela primaria”**

Si el concepto anterior responde a una concepción estereotipada de lo infantil —que se asocia a lo “infantiloides”—, el de primarización revela una forma estereotipada de representar la escuela primaria. En este caso de estudio, la escuela primaria es concebida como una institución en la que el niño —y en consecuencia, el juego— desaparece del centro de la escena y hasta “deja de ser niño”<sup>15</sup>. De esta forma, las “bondades” de la educación inicial se desvanecerían en cuanto los niños abandonaran el jardín. Para las profesoras, la escuela primaria sería un lugar que necesita “ampliar la mirada”, ya que desconoce que los niños juegan. Por tanto, desde su perspectiva, el jardín necesita diferenciarse para sostener una mirada amplia y dar lugar a lo lúdico.

La cuestión de la primarización se ubica en el centro de la escena frente a discusiones respecto de la enseñanza de contenidos tradicionalmente escolares, tales como la alfabetización:

---

<sup>15</sup> Nótese aquí la concepción del desarrollo infantil como un proceso natural y no cultural e histórico.

Mónica: [para hacer] actividades de lengua el chico necesita un soporte, pero no el abecedario ese que uno ve en primaria que pone a la [letra] “A” con [la palabra] “Avión”, no.

Estudiante: No, no.

Mónica: Tiene que ser un abecedario armado por ellos (...) porque [hay] algunos profesores que también piensan que es un tema de primaria (...) Entonces aparece como un área que no se trabaja por desconocimiento, y cuando se trabaja, se trabaja primarizando, recurriendo a las peores prácticas de la primaria en el jardín (Observación taller, junio de 2015).

El argumento de Mónica tiene dos aristas. La primera se asocia al desconocimiento de la alfabetización por parte de las docentes de nivel inicial, dado que se lo asocia con “un tema de primaria”. Para muchas docentes del nivel, ocuparse de la alfabetización supone relegar al jardín de infantes a una función preparatoria respecto de la primaria. La segunda se vincula con el modo en el que, dice Mónica, se presentan estos saberes en el jardín: recurriendo a las “peores prácticas” de la primaria.

Aquí la discusión pareciera situarse en la diferenciación entre lo educativo y lo escolar. Además de la incorporación de contenidos propios de la escuela primaria, los efectos indeseables de la primarización tendrían que ver con la escolarización de las prácticas de enseñanza en el jardín. Para Mónica, primarizar el jardín está más asociado al uso de ciertas prácticas de enseñanza que a la incorporación de ciertos contenidos, como la alfabetización<sup>16</sup>. Ahora bien, quizás lo más interesante es que este enemigo parece presentarse como uno menos indeseable que la infantilización:

Nosotros muchas veces (...) tenemos esta cuestión de lo que somos como nivel inicial (...) Y la primaria, es verdad, es estereotipada, es rígida, todo eso (...) pero tiene un saber sobre los contenidos que tiene que abordar, que nosotros distamos mucho de tener. Yo (...) veo un acto escolar y uno de mis maestros hace un teatro de sombras y yo me quedo con la cosa de “el teatro de sombras, se animó a lo creativo, los chicos participaban”; y el profesor del profesorado —especialista en ciencias sociales— me dice: “sí, el teatro de sombras todo divino. ¿Pero te diste cuenta de que él [maestro] (...) no trabajó la multiculturalidad, que no había una diversidad de agentes sociales y que, en realidad, estaba estereotipado? (...) Y yo digo: “pero, ¡caramba! Cómo saben de determinados contenidos y cómo se fijan en algunas cuestiones que no nos vendría nada mal fijarnos a nosotros, aunque les falten estrategias o dinámicas” (Entrevista a Romina, profesora de práctica, abril de 2014).

---

<sup>16</sup> La cuestión de la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el nivel inicial amerita un análisis en mayor profundidad que excede los límites del presente trabajo. Un estudio llevado a cabo en universidades chilenas puede leerse en Adlerstein, Pardo, Díaz y Villalón (2016).

En las palabras de Romina, lo que estaría reeditándose es el vaivén del nivel inicial que busca “parecerse” y, al mismo tiempo, “diferenciarse” de la escuela primaria, tal como argumenta Brailovsky (2006). Por un lado, el deseo de parecerse estaría ligado a la definición del saber a enseñar: los docentes de primaria “saben de determinados contenidos”. Por el otro, el deseo de diferenciarse residiría en la “falta de estrategias o de dinámicas” que atribuye a los docentes de primaria. En cuanto a la posesión de un saber específico, Romina desearía que las docentes de inicial se parecieran más a las de primaria, mientras que quiere que se mantenga la diferenciación en las estrategias de enseñanza utilizadas en el nivel inicial.

En línea con lo que viene argumentándose, la dificultad del oficio de la educación inicial estribaría en delinear un jardín de infantes marcadamente educativo, pero no escolarizado. El nivel inicial, en su esfuerzo por ofrecer experiencias no escolarizadas, correría el riesgo de caer en la infantilización; mientras que, en su esfuerzo por legitimar su función educativa, se enfrentaría al peligro de parecerse demasiado a la escuela y acabar escolarizándose. De nuevo, las palabras de Romina resultan reveladoras:

El nivel inicial es un terreno propicio porque es creativo. Pero si nosotros hacemos una segunda lectura de la realidad, hay un montón de cosas que parecieran ser lo que en realidad no son (...) Uno tiene como esa identidad que es verdad, porque yo realmente considero que es el nivel pionero, que es el nivel más creativo, que es un orgullo pertenecer y toda la cuestión. Nosotros discutimos también, pero no este tipo de cosas que tienen que ver con este lugar de la enseñanza (...) porque la verdad es que la función de la escuela es enseñar, enseñar bien, enseñar respetuosamente, enseñar significativamente, pero enseñar, porque si no, ¿cuál es su razón de ser? (Entrevista a Romina, profesora de práctica, abril de 2014).

Así, en palabras de Romina, mientras los maestros de educación primaria discutirían cuestiones más atadas al saber a enseñar, en la educación inicial la función educativa estaría en un segundo plano. Por tanto, el nivel inicial “parece pero no es”, ya que la innovación y la creatividad desplazarían la centralidad de la enseñanza. Aquí aparece de nuevo la pregunta por el sentido, que se encarna en el interrogante que la profesora formula en relación con la razón de ser de cualquier institución educativa: ¿cuál es el sentido del jardín de infantes? El dilema pareciera consistir en que el jardín es —o quiere ser— escuela, pero una escuela diferente a la primaria. Lo anterior supone que muchas discusiones quedan “atrapadas” en esta construcción dicotómica.

### **La automatización: hacerlo “como en la fábrica”**

Un último enemigo es el que las profesoras de práctica asocian con lo fabril y que aquí se denomina automatización. Las profesoras de práctica son especialmente críticas de

determinadas reminiscencias fabriles que encuentran en las actividades de crianza,<sup>17</sup> en la organización de la jornada y en los recursos. Las profesoras reivindican el valor educativo de las actividades de crianza. Y, así, se posicionan críticamente frente a quienes “cambian pañales como en la fábrica y se te plantan y te dicen ‘es que no tenemos tiempo y en la práctica es así’” (Notas de campo, IFD, marzo de 2015).

Entonces, la idea de “cambiar pañales como en la fábrica” —muy utilizada entre las profesoras del IFD— se asocia a la producción en serie en la que se pierde la personalización de cada evento de cambiado. Así, para las profesoras, el nudo del asunto estaría en el sentido de estas actividades. Gloria explica esta postura en las instrucciones previas a la inmersión de sus estudiantes en jardín maternal:

Si llegamos y [la maestra] cambia los pañales como un trámite no lo vamos a hacer así (...) Cuando yo estudiaba nos decían que mientras cambiara el pañal trabajara texturas. Eso es pensar que el cambiado es una pérdida de tiempo y lo tengo que aprovechar para [enseñar] otra cosa: más bien tengo que pensar qué es lo importante que hay que hacer ahí [en el momento de cambiado], qué es importante que el niño aprenda ahí (Observación taller, marzo de 2015).

Tal como puede verse en este fragmento, para las profesoras de práctica el problema estaría en que las situaciones de crianza se transformen en un “trámite”, es decir, en una práctica sin sentido pedagógico. El sentido de las actividades de crianza sería, desde su perspectiva, intrínseco a la actividad, en oposición a una búsqueda de sentido extrínseco —determinado por las posibilidades de dicha situación para trabajar algún contenido curricular— y en oposición también al sinsentido de lo fabril. Entonces, sería necesario dilucidar “qué es importante que el niño aprenda allí”.

En relación con la organización de la jornada, la discusión que subyace argumenta que las rutinas en el jardín tienden a transformarse en rituales sin sentido, a lo que se opondría una perspectiva que contemplara a las rutinas como grandes organizadoras de la vida del niño. En líneas generales, las profesoras del IFD se esfuerzan por erradicar las rutinas que consideran carentes de sentido en la jornada del jardín, tal como puede verse en el siguiente fragmento en el que Luisa conversa con sus estudiantes acerca de las situaciones de los jardines asociados:

Estudiante 1: Los nenes, por ejemplo, estaban en ronda y cada uno decía un número.

Luisa: la idea es que las rondas de intercambio no sean algo rutinario, que siempre todos los días hacemos lo mismo. A veces esto de la asistencia tiene que ser que el chico encuentre la finalidad de esa ronda de asistencia. ¿Para qué nos contamos? Para decirle a la señora que

---

<sup>17</sup> También llamadas “cotidianas” en Argentina, refieren a las actividades de higiene, sueño y alimentación propias del nivel inicial.



viene a traer las galletitas cuántas nos tiene que dejar, por ejemplo (...) Siempre que tenga una finalidad, porque si no se transforma en algo mecánico, como una rutina pero que no tiene sentido pedagógico (...) Los intercambios, la idea es que no queden como rutinarios y que se transformen en rituales. Son espacios interesantes (...), pero siempre que no sea como algo mecánico (Observación taller, mayo de 2014).

En este fragmento, las profesoras rebaten de maneras distintas la supuesta necesidad de rutinas diarias en la jornada del jardín e insisten en la importancia de otorgarles un sentido y de realizarlas como algo ocasional. Desde esta perspectiva, las rutinas como modo de organizar la vida cotidiana del jardín derivarían en una automatización cuando son vaciadas de su sentido pedagógico y se limitan a repetirse casi por inercia<sup>18</sup>. Entonces, evitar realizarlas a diario podría funcionar como una solución frente a la inercia de lo cotidiano.

Por último, la lucha contra la automatización aparece asociada al uso de los recursos:

Algunos especialistas temáticos no estarían de acuerdo con la idea del repertorio<sup>19</sup>, pero aun así no es un relleno. El maestro jardinero tiene que tener una baraja de recursos valiosos (...) No es bastardear la literatura contar un cuento que llevo en la cartera en un ratito. Pero recursos es acá un poco una mala palabra. Casi elementos de tortura, diría... Ese tipo de cosas para lograr disciplinar o automatizar ciertas funciones: cada cosa tiene un canto y la relación que hay entre lo que se hace y la canción pierde sentido. Por ejemplo: “las manos atrás”, “plasticola<sup>20</sup> en la cola”, “un broche en la boca”. Tanto hemos peleado contra esas cosas desde el profesorado (...) Una propuesta vale más que mil “vení acá a sentarte” (Observación taller, marzo de 2015).

En las palabras de Gloria se pueden encontrar dos peligros asociados a los recursos. El primero tiene que ver con el “bastardeo” de áreas de conocimiento, como la literatura o la música, lo que redundaría en la pérdida de su valor intrínseco. Así, el valor intrínseco de la narración de una obra literaria quedaría desplazado por su valor instrumental, es decir, se transformaría en un medio para, por ejemplo, ocupar tiempo sobrante en la jornada.

El segundo sería el disciplinamiento oculto en un conjunto de recursos en apariencia inocentes. Por un lado, según las profesoras, los recursos apelarían a mensajes no democráticos de disciplinamiento corporal, tales como “ponerse plasticola en la cola” o “cerrarse la boca con un broche”. Por otro, generaría asociaciones de tipo

---

<sup>18</sup> La discusión respecto del papel de las rutinas en el desarrollo infantil excede los límites de este artículo. En contraposición a la postura de las profesoras de práctica, otros argumentan a favor de las rutinas como organizadoras de la vida del niño. Un debate ampliado sobre esta cuestión puede leerse en Pulido (2013) y Ros (2009).

<sup>19</sup> El repertorio es un conjunto de recursos —canciones, cuentos, poesías, trabalenguas, adivinanzas— que las practicantes preparan con anticipación y llevan consigo a los jardines para utilizar en caso de ser necesario.

<sup>20</sup> *Plasticola* es una marca de pegamento cola. En Argentina es común referir a esa marca para hablar del pegamento cola en general.

conductista entre un determinado recurso y una determinada acción: el canto de una canción sirve para sentarse, otra para trasladarse, otra para hacer silencio, etcétera.

El disciplinamiento corporal y el conductual podrían ser considerados modos de hacer fabriles, cuyo peligro no es solo el vaciamiento de sentido, sino la presencia de sentidos oscuros que se ocultan detrás de un velo de inocencia. De esta forma, la automatización de las actividades de crianza, de ciertos modos de organizar la jornada y del uso de ciertos recursos, no solo es un enemigo, sino que es prácticamente una “mala palabra”, algo que no debe mencionarse.

## ¿ENEMIGOS O ADVERSARIOS?

Se ha evidenciado que, al menos en este caso de estudio, las prácticas se configuran como un terreno de batalla en el que las profesoras de práctica del IFD se embarcan en una lucha contra tres grandes enemigos: la infantilización, la primarización y la automatización. Esta interpretación permite visualizar el esfuerzo de las profesoras de práctica por demarcar diferencias entre una configuración del oficio docente que las identifica como “profesoras de educación inicial” y tres configuraciones alternativas que intentan desterrar.

Una primera lectura de esta disputa pareciera apuntar hacia la ya clásica tensión didáctica entre forma y contenido. Por una parte, la primarización implica la forma clasificada —en términos de Bernstein (1985)— de la presentación de los contenidos disciplinares. La automatización, por su parte, representa el vaciamiento del contenido o el corrimiento del contenido derivado de formas automatizadas de hacer. Por último, la infantilización puede vincularse con una simplificación del contenido y de ciertas formas de presentarlo. Así, mientras la infantilización y la automatización se materializarían en “modos de hacer” que, de alguna manera, vaciarían de sentido la educación de los más pequeños, o imprimirían sentidos no deseados, la primarización implicaría la subordinación del sentido de la educación inicial a la preparación para —y la mimetización con— la escuela primaria.

Una segunda lectura permite detectar una encrucijada subyacente: aquella que se configura en la búsqueda doble de legitimar el carácter educativo del nivel y, a la vez, evitar la escolarización. Entonces, la dificultad estaría en definir y formar en un oficio que intenta afianzar su función educativa y, al mismo tiempo, rechazar un carácter escolarizado.

Los aires de lucha no son nuevos en el campo de la educación inicial. Polémicas como la expresada en los polos “jugar por jugar” y “jugar para aprender” han tomado formas encarnizadas<sup>21</sup>. Aquí, los enemigos intentan ser desterrados y no derrotados. De hecho, la búsqueda de su erradicación se realiza a través de imperativos profesoriales —

---

<sup>21</sup> Respecto de esa discusión, Gloria expresó en uno de sus talleres: “por la cuestión del juego nos hemos agarrado casi de las mechas [los pelos] acá” (Observación taller, abril de 2015).

en palabras de Gloria, “lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá”— y no a través de sopesar los argumentos a favor y en contra de las distintas posturas posibles.

En las palabras de las profesoras los enemigos aparecen estereotipados, ya que parten de versiones tipificadas de lo infantil, de la escuela primaria y de la fábrica. En términos de la transmisión que ocupa a este análisis, se podría argumentar que el uso de estereotipos para combatir estereotipos podría reproducir aquello mismo que intenta expulsarse, sobre todo porque el destierro intenta producirse a través de categorías también simplificadas o cliché. Si el problema radica, como afirman las profesoras, en el sentido del quehacer de las docentes en las salas del jardín, el destierro imperativo podría operar como un proceso de vaciamiento de sentido.

En este punto se entiende, siguiendo a Moss (2007), que la dificultad de las prácticas en este caso de estudio no radicaría en la existencia misma de un conflicto de proporciones bélicas, sino en la ausencia de reconocimiento de los adversarios como tales. Es decir, desde una perspectiva democrática, la panacea no estaría en la construcción de un campo monolingüe, sino en el reconocimiento de su multilingüismo.

Moss, siguiendo a la teórica Chantal Mouffe, recuerda que el antagonismo es intrínseco a las relaciones humanas, pero que puede tomar formas diversas. La que predominaría en este caso de estudio sería aquella que intenta erradicar la fuente de conflictividad, en oposición al reconocimiento de la existencia de un campo de batalla en el que se sostienen visiones competitivas. Mientras el antagonismo construye enemigos que deben ser desterrados, el agonismo pluralista reconoce adversarios cuyas ideas pueden ser combatidas, pero cuyo derecho a defenderlas no es puesto en cuestión. Cuando el otro es reconocido como adversario, el reconocimiento de su postura es caritativo, a fin de habilitar la discusión. Más aún, ese diálogo implica la posibilidad de transformación de las posturas y la pérdida de control sobre los resultados.

## REFLEXIONES FINALES

Este análisis se adentró en el terreno de las prácticas docentes como un campo de batalla en el que se disputa la definición del oficio del educador inicial. En él, las profesoras de práctica se posicionan en pie de lucha contra tres enemigos: la infantilización, la primarización y la automatización. Estos enemigos aparecen en los discursos y prácticas de las profesoras a través de estereotipos —respecto de lo infantil, la escuela primaria y la fábrica— a los que se intenta combatir.

La lucha, en tanto batalla propia de la comunidad de práctica, es liderada por sus miembros plenos. Mientras tanto, las participantes periféricas —practicantes— transitan su formación en el contexto de una lucha de la que no son parte ni son hechas partícipes. Esto quiere decir que los términos de la lucha no son explicitados en el marco del taller de prácticas. Más bien, las practicantes entran en el juego a partir de los imperativos de las profesoras que, en el afán de “desterrar” a los enemigos, reproducen aquello mismo

que busca expulsarse: los estereotipos (que derivan en la pérdida del sentido pedagógico).

Además, el foco puesto en la batalla corre del centro las dificultades propias de lo iniciático y, por lo tanto, inscribe a los nuevos miembros en la lógica estereotípica. Hay allí una encrucijada subyacente: definir y formar en un oficio que intenta, al mismo tiempo, afianzar su función educativa y rechazar un carácter escolarizado. En este sentido, la empresa de la comunidad de educadores de nivel inicial se erige sobre una cornisa que busca definir lo educativo por fuera de lo escolarizado y mantenerse, simultáneamente, dentro del sistema escolar.

No obstante, los enemigos —aunque emergen estereotipados— tienen referentes cercanos en actores de la propia comunidad de práctica —docentes de educación inicial— de los que las profesoras buscan diferenciarse. Así, los enemigos pueden ser encontrados en los jardines asociados o en los jardines en los que las practicantes están empleadas. En este sentido, queda en evidencia que la comunidad de práctica de referencia se encuentra dividida, o al menos así es como lo perciben las profesoras de este caso de estudio.

En su intento de diferenciación, establecen una fuerte demarcación entre un “nosotros” y un “ellos”. Los otros son considerados como enemigos que deben ser desterrados y no como adversarios entre los que cabe el intercambio entre visiones competitivas. Las practicantes se forman, entonces, en un terreno unívoco en el que las voces alternativas intentan ser silenciadas, en lugar de confrontadas o deconstruidas. Asimismo, dicha división entre el “adentro” y el “afuera” pone en riesgo no solo la transmisión, sino el establecimiento de vínculos colaborativos entre los actores de la tríada y entre la institución formadora y las asociadas.

En suma, el artículo permitió mostrar una nueva arista de las prácticas docentes, que las visibiliza como arenas de disputa en torno a la definición del oficio y como manifestación de conflictos internos a la comunidad de práctica, ambos procesos en los que los formadores intentan incidir. Así, es posible acercarse a miradas sobre las instancias de formación práctica que muestran que las disputas funcionan no solo como contexto de formación, sino también como parte de su contenido. En consecuencia, esta mirada permite realizar un acercamiento más complejo a los dispositivos de prácticas docentes y pone sobre el tapete una dimensión que debiera ser considerada por los formadores de las prácticas.

## REFERENCIAS

- Adlerstein, C., Pardo, M., Díaz, C., y Villalón, M. (2016). Formación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en carreras de educación parvularia: variedad de aproximaciones y similares dilemas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 17-36.

- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 90-100.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 34-56.
- Bloch, M. N. (2014). Interrogating Reconceptualizing Early Care and Education (RECE) - 20 Years Along. En M. N. Bloch, G. S. Cannella, y B. B. Swadener (Comps.), *Reconceptualizing Early Childhood Care and Education: Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: a Reader* (pp. 19–32). Nueva York, NY: Peter Lang.
- Brailovsky, D. (2006). *Maestros jardineros varones: un estudio sobre la normalidad escolar* (Tesis de maestría inédita). Escuela de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Buendía, E. (2000). Power and possibility: The construction of a pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 147-163.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Contu, A., y Willmott, H. (2003). Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science*, 14(3), 283-296.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Diker, G. (2002). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica principales tendencias*. Madrid, España: Organización de los Estados Iberoamericanos
- Edelstein, G. (1995). Los sujetos de las prácticas. En G. Edelstein y A. Coria (Comps.), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (pp. 36-61). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas en la formación inicial docente: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco*, 26, 243-271.
- Harf, R., Pastorino, E., y Sarlé, P. (1997). Aportes para una didáctica. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Huxley, A. (1997). *Un mundo feliz*. Madrid, España: De bolsillo.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En P. Sarlé, E. Ivaldi, y L. Hernández (Comps.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 11-28). Madrid, España: OEI.
- Marcelo García, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.

- Moss, P. (2007). Meetings across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs asistir'. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 33, 17-35.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? PISA in focus*. París, Francia: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Peralta, M.V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?. *Docencia*, 48, 60-71.
- Phelan, A.M., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D., Irvine, K., Rogers, G., y Myrick, F. (2007). Violence and Subjectivity in Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 161-179. doi: 10.1080/13598660600720561
- Pulido, M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y ciudad*, (24), 81-92.
- Ros, N. (2009). *Rutina y rituales en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Trabajo presentado en la 23ª reunión anual de ANPED, Caxambú, Brasil. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.pdf>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Soto, C.A., y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>
- Vaillant, D. (2007). *Organización de las prácticas y de las residencias pedagógicas: una perspectiva internacional*. Trabajo presentado en la Reunión técnica sobre residencias pedagógicas (MINCyT, INFD). Buenos Aires, Argentina.
- Varela Fernández, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

# TERMINAR EL SECUNDARIO EN CÓRDOBA: DESIGUALDAD EDUCATIVA Y NIVEL MEDIO EN LA ÚLTIMA DÉCADA

## *Finishing secondary school in Córdoba: educational inequality and high school in the last decade*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1419>

CECILIA JIMÉNEZ ZUNINO\*<sup>1</sup>

MANUEL ALEJANDRO GIOVINE\*<sup>2</sup>

\*Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Correspondencia: ceciliazunino@hotmail.com, giovine.manuel@gmail.com

Recibido: 01/12/16

Revisado: 14/02/17

Aceptado: 16/03/17

**Resumen:** Este texto hace foco en la terminalidad del nivel educativo secundario como determinante del conjunto de oportunidades que las personas tienen para acceder a condiciones de existencia dignas. Se analiza el caso empírico cordobés para mostrar la desigual distribución del capital escolar de nivel secundario entre las clases sociales y cómo se refleja en el mercado laboral. Mediante una aproximación cuantitativa se construye el espacio social para Gran Córdoba en 2003-2011, donde puede observarse cómo se configuran las inversiones escolares de las diferentes clases sociales. A partir de los datos del tercer trimestre de la Encuesta Permanente de Hogares, en el período 2003-2011, se caracterizan las diferencias en la terminalidad del nivel secundario y las desigualdades asociadas a la posesión o no del título en el mercado de trabajo, así como su evolución durante el período de estudio.

**Palabras clave:** mercado educativo, desigualdad educativa, terminalidad del nivel medio, mercado laboral, clases sociales.

**Abstract:** *This text aims to focus on the graduation of the secondary educational level as a guide for the set of agents' opportunities to access to decent living conditions. From the specificity of the Córdoba's empirical case, this article attends to the unequal distribution of secondary school capital between different social classes, and to the behavior that it acquires in the labor market. Starting from a quantitative approach, in which the social space for Gran Córdoba 2003-2011 is constructed, it can be observed the configuration of the school investments of the different social classes of Córdoba. To do this, the study uses the third quarter data exploration of the Permanent Household Survey in the periods 2003-2011, characterizing the present differences in terms of secondary level graduation, and the inequalities associated with possession of the secondary title in the labor market, as well as the evolution during the study period.*

**Keywords:** *educational market, educational inequality, graduation of the middle level, labor market, social classes.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Sociología, Universidad Complutense de Madrid; licenciada en Sociología, Universidad Nacional de San Juan; investigadora Asistente de Conicet en el Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba;

<sup>2</sup> Licenciado en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba; becario Doctoral de Conicet, doctorado en Estudios Sociales de América Latina, CEA - UNC, con lugar de trabajo en el Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

## INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se centra la atención en la terminalidad del nivel educativo secundario como cortapisa del conjunto de oportunidades de las personas para acceder a unas condiciones de existencia dignas, según las retribuciones en el mercado laboral. Algunas investigaciones sostienen que las personas que cuentan con nivel medio finalizado obtienen rendimientos mejores en el mercado de trabajo, que se traducirían en sus condiciones de vida (Torres y Andrada, 2013). Así, entre los hogares con jefes que no finalizaron el secundario se presentaría una mayor vulnerabilidad (probabilidad de riesgo alimentario, peores condiciones de acceso a servicios sanitarios, poca capacidad de ahorro, etcétera). En tanto, los hogares que cuentan con jefes que tienen estudios secundarios completos mejorarían varios indicadores sociales (tenencia de la vivienda como propietarios, acceso a servicios públicos domiciliarios, a escuelas, a servicios de salud), además de mayores probabilidades de tener empleos plenos de derechos (Feldberg, 2011).

Este artículo pretende arrojar luz, desde la especificidad del caso empírico cordobés, sobre la desigual distribución del capital escolar de nivel secundario entre las clases sociales. Desde una aproximación cuantitativa, se construye el espacio social para Gran Córdoba en 2011, a partir del cual se puede observar cómo se configuran las inversiones escolares de las diferentes clases sociales de Córdoba. A partir de los datos del tercer trimestre de la Encuesta Permanente de Hogares, en los períodos 2003-2011, se caracterizan las diferencias en cuanto a terminalidad de nivel secundario y las desigualdades asociadas a la posesión del título secundario en el mercado de trabajo, así como la evolución durante el período estudiado.

### **EL “RETORNO EDUCATIVO” DEL SECUNDARIO EN EL MERCADO LABORAL: ¿QUÉ TAN NECESARIO SIGUE SIENDO ESTE NIVEL?**

Mucho se ha debatido en las últimas décadas sobre la finalidad de la educación secundaria en Argentina, en el doble sentido de la palabra: tanto los objetivos que persigue como la importancia de su finalización. Algunos autores entienden que es una etapa de preparación hacia estudios superiores y que no tiene una especificidad propia que la constituya como una herramienta de inserción para el trabajo (Gallart, 2006). Sin embargo, otros autores resaltan que expandir este nivel educativo en la población amplía la inclusión ciudadana (Filmus, 2015). Desde esta perspectiva, el nivel secundario se considera como un umbral mínimo para garantizar la integración social plena de los individuos (en el sentido de Castel, 1997), además de ser beneficioso al proporcionar mejores condiciones de inserción en el mercado de trabajo.

Confluyendo con esta visión, se encuentra el paradigma que sostiene que un aumento de *capital humano* generaría mejores condiciones de empleabilidad y mayor productividad, lo que redundaría en mejoras en la calidad de vida. En Argentina —en el



marco del Consenso de Washington<sup>3</sup> primero y desde la postconvertibilidad después— se delinearón varios esfuerzos en las últimas décadas para ampliar la accesibilidad de la población a este nivel educativo. Durante la década de 1990 se extendió la obligatoriedad de la educación secundaria en tres años (Ley Federal de Educación de 1993, en adelante LFE) y, a partir de la primera década del milenio (Ley de Educación Nacional de 2006, en adelante LEN), se añadieron tres años más, por lo que se llegó a cubrir la escolaridad obligatoria hasta la mayoría de edad. En efecto, la escolarización secundaria en el país creció considerablemente desde 1991 (ver tabla 1), ya que pasó de tener una tasa neta de 50 % (hasta ese momento el secundario duraba cinco años), a crecer a un 62 % en 2001 y a un 69 % en 2010<sup>4</sup>.

Tabla 1. Tasa neta de escolarización nivel secundario

| Año  | Secundario |
|------|------------|
| 1980 | 42,2 %     |
| 1991 | 49,8 %     |
| 2001 | 62,3 %     |
| 2010 | 69,4 %     |

Fuente: 1980 (Riva, Vera y Bezem, 2010, p. 13); 1991-2010, elaboración propia con datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 1991 (13-17 años), 2001 (12-17 años), 2010 (12-17 años).

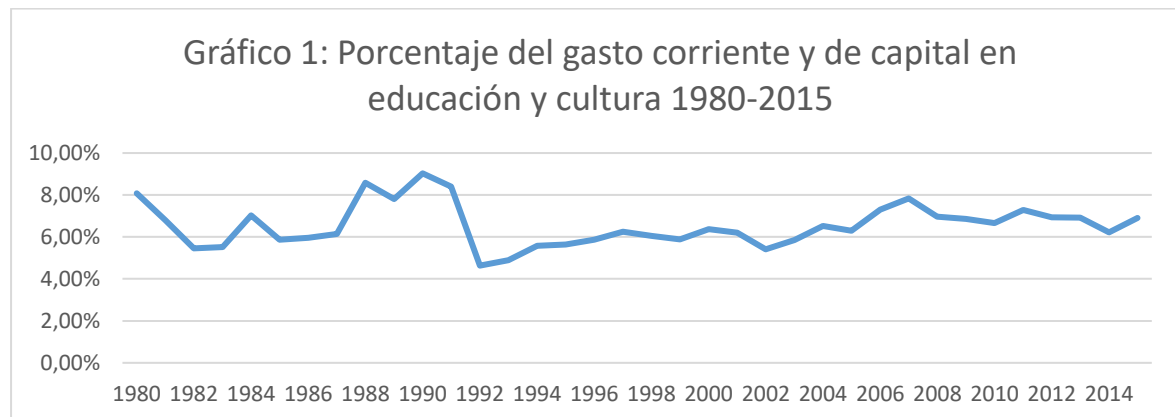
Este crecimiento significativo se encuadra en el diseño de políticas públicas direccionadas, muchas de ellas asociadas al aumento de presupuesto y al paulatino incremento de la cantidad de años obligatorios para la educación secundaria, que culmina en 2006, a partir de la LEN, con la intención de dar cobertura total del nivel hasta los 18 años.

En paralelo, el gasto en educación ha variado de forma considerable desde la década de 1980, momento en que representaba el 8,0 % en proporción al gasto corriente y de capital (gráfico 1). En 1990 alcanza un máximo de 9,0 %, y un mínimo en 1992 con un 4,6 %. Luego del año 1992, el crecimiento es relativamente sostenido hasta el 2000, cuando comienza a descender hasta 5,4 % en 2002. Entre 2002 y 2007 (7,8 %) crece

<sup>3</sup> El Consenso de Washington supuso la injerencia de los organismos multilaterales de crédito (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) en la configuración de las políticas sociales. La orientación hacia la mínima intervención del Estado (Estado mínimo: descentralización y privatización) dio lugar al desarrollo del ámbito privado en servicios como educación y salud.

<sup>4</sup> Aunque en el siguiente apartado se desarrollará la dimensión normativa en educación, debe aclararse, para una correcta lectura de los datos, que a partir de 1993 se toma dentro del nivel secundario a las edades comprendidas entre 12 y 17 años, correspondientes a los niveles EGB3 (educación general básica 3) y Polimodal, por la aplicación de la LFE. Asimismo, con la aplicación de la LEN, se amplió la obligatoriedad en la cantidad de años para el secundario (a seis), que en colegios técnicos puede ser de siete u ocho años.

hasta alcanzar valores históricos como el de 1980, y luego cae al 6,8 %. De este modo, el período está marcado por un relativo mejoramiento en el gasto público en educación en proporción al total de gasto corriente y de capital.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Hacienda del Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas.

Como se analizará en el siguiente apartado, las reformas educativas fueron acompañadas de una serie de políticas focalizadas que buscaron retener a los jóvenes en las escuelas. Sin embargo, la constante tensión entre el trabajo y el estudio para muchos de ellos —dependiendo de su origen social— ha dificultado cumplir con la meta de cobertura de egreso. Durante el período de crecimiento económico comprendido entre 2003 y 2007 las oportunidades de inserción en determinadas ramas de la producción (construcción y servicios) traccionaron a muchos jóvenes a insertarse precozmente en el mercado laboral y abandonar los estudios secundarios, a pesar del aumento de becas para estudiantes de sectores populares. A partir de 2008, sin embargo, la desaceleración en la creación de empleos, sumada a las políticas educativas, sociales (como la asignación universal por hijo, en adelante AUH) y activas de empleo, lograron un aumento de 7 puntos porcentuales en la cantidad de jóvenes que optaron solo por estudiar, según recoge Daniel Filmus en su artículo “La meta de universalizar el secundario y el vínculo educación-trabajo de la última década”<sup>5</sup>.

Esta constante tensión lleva a plantear el siguiente interrogante: ¿qué tan diferente es tener la titulación secundaria a la hora de insertarse en el mercado de trabajo? O, en otros términos: ¿el título secundario es un factor que incide por su propio peso? ¿Se valora por la calificación que puede otorgar o más bien por razones socioeconómicas y culturales asociadas a la selección por exclusión —llamadas “espurias”— que opera en el sistema educativo, y que se “importa” como criterio de selección en el mercado laboral?

<sup>5</sup> Este artículo fue publicado en 2015 en la revista digital *El Monitor de la Educación*, del Ministerio de Educación de la Nación. El artículo ya no está disponible en línea, pero su autor tuvo la gentileza de facilitar el texto original para la realización de este trabajo.

Para esclarecer esta cuestión, es preciso recuperar la perspectiva crítica respecto del incremento de *capital humano* para resolver los problemas que se generan a nivel estructural (mercado de trabajo, mercado escolar, ciclos económicos). En esta línea, Salvia y Vera (2016) analizan la capacidad de los cambios ocurridos en el período 2004-2011 para distribuir el capital educativo de la fuerza de trabajo sobre los sectores menos productivos de la economía. Tras realizar una evaluación de las inserciones diferenciales de la población ocupada, los autores concluyen que se produce una concentración de empleos de calidad en los sectores modernos formales (sector público) al margen del nivel educativo; mientras que el nivel educativo tiene mayor incidencia en el sector privado formal y presenta heterogeneidad en el micro-informal. Esto significa que el incremento importante de *capital humano educativo* registrado en el periodo no se tradujo en una mejora de la calidad del empleo.

Como se ha señalado en trabajos anteriores (Jiménez Zunino y Assusa, en prensa), el notable aumento en los niveles de instrucción de la población, registrado en el período de la postconvertibilidad, parece no haber repercutido de forma directa en una mejora de la calidad del empleo —los conocidos como *retornos educativos*—, sino que el crecimiento de empleo y la tendencia a una mayor educación y calificación de la mano de obra continúa reproduciéndose en una estructura económico-ocupacional desigual (Salvia y Vera, 2016).

Esta interpretación es complementaria a la tesis de una demanda creciente de trabajadores menos calificados (Kessler, 2015). ¿Cómo se explica esto? Para este autor, mientras que el sector de servicios requiere cada vez de mayores titulaciones, se produce en paralelo una devaluación de los diplomas, que redundará en una disminución de los retornos educativos de los sectores más educados<sup>6</sup>.

En suma, el provocador título de este apartado, más que dar cuenta de una lectura unívoca de las inversiones escolares, pretende llamar la atención acerca del aporético universo en el que se enmarcan. Así, la ampliación del acceso al nivel secundario apuntalada desde esfuerzos normativos y presupuestarios ha supuesto el crecimiento de la población en el nivel medio desde los años ochenta. Correlativo a este, en Argentina, la *devaluación de las titulaciones* (Tiramonti, 2003; Fagioli et al., 2006) repercute en una disminución de la población económicamente activa con nivel primario y un aumento relativo de trabajadores con secundario (Filmus, 2010).

Así, los analistas en economía de la educación alertan sobre el *papel de fila y de filtro* desempeñado por las credenciales educativas (Jacinto, 2010), como parámetros espurios en la adecuación de formación y trabajo. La educación secundaria, desde esta perspectiva, seguiría siendo —como analizaran Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001)— *cada vez más necesaria, y cada vez más insuficiente* para ingresar al sector formal de la economía (Miranda, 2008; Longo, Deleo y Adamini, 2014).

---

<sup>6</sup> Esto no agota la explicación, pues habría que añadir la incidencia de las políticas laborales (y el aumento de salario mínimo durante la primera década del milenio), el mayor peso de los actores sindicales y de los movimientos sociales por la puja salarial y condiciones laborales (Kessler, 2015).

Para comprender las condiciones de posibilidad de la expansión de la matrícula de nivel medio en la población, se analizan a continuación las transformaciones en el mercado escolar llevadas a cabo por el Estado y por el sector privado (en materia normativa y de oferta). Luego se examina el modo en que se distribuye el capital escolar entre diferentes clases sociales del espacio social cordobés, y se considera cómo interviene en la configuración de dimensiones de desigualdad social. La unidad de análisis son las familias, pues desde las coordenadas teóricas de este trabajo la familia es el agente primordial de las estrategias de reproducción social<sup>7</sup>. En el caso del sostenimiento de los estudios, se trata de apuestas en las que se implican todos los miembros del hogar (pues involucra la organización doméstica, desde cuidados de hermanos menores hasta “retiros” del mercado de trabajo), aunque los datos observables por la fuente de datos se correspondan con individuos.

### **TRANSFORMACIONES EN EL MERCADO ESCOLAR: EVOLUCIONES RECIENTES EN MATERIA NORMATIVA**

El mercado escolar funciona como un instrumento fundamental en la administración de uno de los recursos primordiales en la definición de las clases sociales: el capital cultural de tipo escolar (Bourdieu, 2011)<sup>8</sup>. Para realizar una aproximación a su funcionamiento en Argentina, y particularmente en Córdoba, este trabajo se apoya en la definición elaborada por Veleda (2003), según la cual el mercado escolar funcionaría como un *cuasi-mercado* que se apoya en tres patas: el Estado, la oferta y la demanda. La dimensión estatal se analiza en este apartado a través de la exploración de las regulaciones realizadas en las últimas décadas en materia educativa. En el siguiente apartado, en tanto, se muestran algunos hallazgos acerca de la conformación de la oferta y la demanda del mercado escolar.

La provincia de Córdoba —que tiene una dinámica relativamente autónoma respecto de las políticas públicas implementadas por el gobierno nacional (Gordillo, 2012)— ha realizado diferentes reformas educativas. En la década de 1980, con la *primavera democrática*, se erigió a la educación en lugar privilegiado dentro de las políticas públicas (con la Reforma Educacional de Córdoba; Abratte, 2010). Durante la década de 1990, sin embargo, se asistió a un fuerte desfinanciamiento del sistema educativo nacional que afectó a todas las provincias del territorio. En efecto, durante el gobierno de Ramón Mestre se promulgó la *Ley de Transformación de la Calidad del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba* (Ley 8525/95), que adecuaba los ciclos educativos a los propuestos por la Ley Federal de Educación, vigente entonces en el

---

<sup>7</sup> Se entiende por familia a un grupo de personas que comparten la misma vivienda y que se asocian para proveer en común sus necesidades alimenticias o de otra índole vital. Comprende también los hogares unipersonales (Torrado, 1998).

<sup>8</sup> En rigor, desde la aproximación teórica de Bourdieu, sería más apropiado plantear la construcción de un campo escolar. En siguientes publicaciones se presentarán resultados de una investigación en curso que explora la configuración de un campo de escuelas medias en la ciudad de Córdoba.

plano nacional (Giacobbe y Brígido, 2013). La ley provincial de educación se proponía reducir los costos operativos y también orientarse hacia el mercado de trabajo y al desarrollo regional con un plan de mejoramiento edilicio y de perfeccionamiento docente.

Las escuelas secundarias fueron castigadas por la transformación educativa de la década de 1990, en la medida en que absorbieron el último año de la primaria: el entonces séptimo grado de la primaria se trasladó al primer año de la secundaria, lo que aumentó la matrícula de nivel medio. Y esto ocurrió sin que, tanto instituciones como alumnos, contaran con los recursos necesarios para este movimiento<sup>9</sup>. Como algunos analistas han detectado, estos cambios colaboraron en acentuar el desgranamiento y la deserción escolar en el nivel medio (Fogolino, Falconi y López Molina, 2008; Martino, 2010).

El período considerado para este artículo comienza en 2003 y termina en 2011. El cambio del modelo de Estado que se dio en este plazo estuvo signado por los mandatos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, con los ministros de educación Daniel Filmus (2003-2007), Juan Carlos Tedesco (2007-2009) y Alberto Sileoni (2009-2011). Sus políticas repercutieron en el plano educativo al implementar un conjunto de medidas que apuntaron a revertir los efectos regresivos de las últimas décadas. Se promulgó la LEN, que reemplazó a la LFE e introdujo múltiples modificaciones en el sistema educativo nacional, entre las que solo se analizará aquí la obligatoriedad del nivel medio (Nosiglia, 2007). Otras medidas se tomaron en áreas de alimentación, salud, ayuda escolar, apoyo logístico. Como se mencionó anteriormente, el gasto en educación y servicios complementarios aumentó en el período.

En el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria para todo el país, se crearon diversos programas de apoyo: *Programa Nacional de Becas*, *Programas de Mejoramiento*, *Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente*, *el Plan Fines* y *el Programa Conectar Igualdad*. Otra de las políticas nacionales que pareció incidir en el comportamiento del mercado escolar fue la AUH. Esta asignación fue creada por medio del decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional y comenzó a regir a partir de 2009. Con ella, el Estado buscó asegurar que los niños y adolescentes asistieran a la escuela, se realizaran controles periódicos de salud y cumplieran con el calendario de vacunación obligatorio (Llinás y Veleda, 2012).

En la provincia de Córdoba estuvo vigente la Ley N° 8525/95 hasta diciembre de 2010, cuando se sancionó la nueva Ley de Educación de la Provincia (N° 9870/10), cuyos principios y objetivos están en línea con los de la LEN (Giacobbe y Brígido, 2013). Paralelamente, en el ámbito provincial se llevaron a cabo el *Plan FinEs*, de finalización

---

<sup>9</sup> La reforma de la década de 1990 vino de la mano de una importante reducción del gasto público en educación, la descentralización (y municipalización) de la educación primaria, recortes salariales a docentes, etcétera. En la provincia de Córdoba se cerraron 140 institutos terciarios (de 179), se eliminaron los tres últimos años en 80 colegios secundarios, se elevó la cantidad de alumnos por grupo y cerraron 537 salas para niños de 4 años (Puiggrós, 1996).

de los estudios secundarios (para alumnos mayores de 18 años), y el programa 14-17, *otra vez en la escuela*<sup>10</sup>.

Las transformaciones en materia normativa no implican una modificación directa y mecánica en el sistema educativo, más bien puede pensarse que existe cierto desfase con las dinámicas educativas de las provincias, que hacen que el mercado educativo responda de un modo heterogéneo y particular en cada provincia. En el apartado siguiente se verá cómo repercutieron las transformaciones educativas en el mercado escolar cordobés.

## **COMPORTAMIENTO DEL NIVEL MEDIO EN CÓRDOBA**

Se analizarán ahora las otras dos dimensiones del mercado educativo: la oferta y la demanda. La oferta educativa abarca las escuelas públicas y privadas que, “como parte de una red interdependiente y espacialmente localizable constituyen unidades diferenciadas por su historia, sus fines, su propuesta educativa, su ubicación” (Veleda, 2003, p. 8). Las escuelas tienden a ser tácitamente clasificadas por las autoridades, por los usuarios y por las propias instituciones, y se posicionan de forma diferencial en el mercado escolar. Por su parte, la demanda se refiere a las familias que utilizan, desde diversas posiciones, el mercado escolar como instrumento de reproducción social. Desde esas posiciones —y con base en sus valores, intereses y posibilidades— realizan demandas efectivas a las escuelas (Veleda, 2003).

### **Hacia la configuración de una oferta desigual en el nivel secundario**

En la provincia se observa un crecimiento de la oferta educativa de nivel medio en términos de unidades educativas y de docentes para el período 2003-2011. En total hay un incremento de un 7,5 % en las unidades educativas, con una variación porcentual de unidades educativas estatales de un 10 % y de la mitad en las privadas. Por otra parte, los docentes aumentan un 27 %. Sin embargo, las diferencias entre el sector de gestión privado y el estatal son notables, en la medida en que el primero crece un 16 %, en tanto el segundo un 34 % (ver tabla 2). Ello pone de relieve que el crecimiento de unidades educativas y de docentes no ha sido proporcional por sector de gestión, al aumentar la cantidad de alumnos por unidad educativa y por docente en el sector privado.

---

<sup>10</sup> Para un desarrollo de estos planes complementarios en materia educativa ver Giovine y Jiménez Zunino (2016).

Tabla 2. Cantidad de unidades educativas y docentes 2003-2011.  
Variación absoluta y porcentual 2003/2011

|                                   | Año       | 2003  | 2005  | 2007  | 2009  | 2011  | Var. | Var. % |
|-----------------------------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|------|--------|
| <b>Unidades Educativas</b>        | Total     | 721   | 746   | 750   | 760   | 775   | 54   | 7,5 %  |
|                                   | Estatales | 351   | 373   | 373   | 376   | 386   | 35   | 10,0 % |
|                                   | Privadas  | 370   | 373   | 377   | 384   | 389   | 19   | 5,1 %  |
| <b>Docentes con horas cátedra</b> | Total     | 34225 | 36473 | 36991 | 38338 | 43420 | 9195 | 26,9 % |
|                                   | Estatales | 20962 | 22718 | 23581 | 24612 | 27999 | 7037 | 33,6 % |
|                                   | Privadas  | 13263 | 13755 | 13410 | 13726 | 15431 | 2168 | 16,3 % |

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa – Provincia de Córdoba.

El análisis estadístico no permite observar las diferencias de oferta entre las unidades educativas de cada sector de gestión. El caso más notable es el sector privado, donde la oferta se ha diversificado en la última década con escuelas que se están incorporando al Programa de Bachillerato Internacional<sup>11</sup>, escuelas que aplican métodos pedagógicos alternativos (Waldorf, Montessori), colegios plurilingües, colegios bilingües, colegios que tienen convenios de ingreso directo a universidades privadas. Todas estas opciones van segmentando y diversificando la oferta educativa para las familias.

De todos modos, dentro del sector estatal también existen grandes diferencias, como es el caso de las escuelas preuniversitarias nacionales (Colegio Nacional Montserrat, Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano) o algunas escuelas provinciales que gozan de prestigio, reconocimiento y gran demanda local (Escuela Fernando Fader -IPEM 206, Juan Antonio Balseiro - IPEM 66, República de Líbano - IPEM 197, entre otras)<sup>12</sup>.

### Ampliación en el acceso y desigualdad en la finalización

La expansión del nivel medio en Argentina es un proceso relativamente reciente (Fogolino et al., 2008). Tomando un período histórico más amplio, se observa que la tasa de escolarización secundaria en el país creció de manera sostenida: de un 21 % en 1950 a un 72 % en 1998 (Filmus et al., 2001). Sin embargo, la universalización de este nivel del

<sup>11</sup> En Argentina, de las 47 escuelas enroladas en este régimen, solo una es de dependencia estatal. En la ciudad de Córdoba hay dos colegios suscriptos al Bachillerato Internacional. Estas escuelas se orientan a generar una formación de corte competitivo y cosmopolita (Ziegler, 2011).

<sup>12</sup> Una nota del diario *La Voz* (Otero, 2013) pone de relieve la sobredemanda de estas entidades y algunos de los factores que las hacen tan codiciadas.

sistema educativo es un objetivo por cumplir aún (Tenti Fanfani, 2015). Una de las razones es que el proceso de expansión de la escuela secundaria no fue homogéneo para el conjunto de la población. Solo el 50 % de la población joven terminaba el secundario en 1999 (Filmus et al., 2001). Efectivamente, la ampliación del acceso no significó la permanencia ni el egreso de las instituciones escolares secundarias.

La cantidad de alumnos de nivel medio en la provincia de Córdoba creció un 4,8 % entre 2003 y 2011 (tabla 3). La demanda por sector de gestión es superior en el sector estatal. El sector privado creció en la misma proporción que el estatal en el período de estudio, a pesar de representar un 40 % de la demanda en 2011. Cuando se considera a los ingresantes al primer año del EGB3 (lo que correspondía al séptimo año de escolarización) se ve que la asistencia disminuyó un 5 % en el período de estudio y lo hizo de un modo parejo para ambos sectores de gestión.

Tabla 3. Cantidad de alumnos, ingresantes y egresados del nivel medio 2003-2011. Variación absoluta y porcentual 2003/2011.

|                         | Año     | 2003   | 2005   | 2007   | 2009   | 2011   | Var.  | Var.   |
|-------------------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|
| <b>Alumnos</b>          | Total   | 283476 | 287390 | 286888 | 287827 | 296947 | 13471 | 4,8 %  |
|                         | Estatal | 170272 | 170721 | 170034 | 172651 | 178404 | 8132  | 4,8 %  |
|                         | Privado | 113204 | 116669 | 116854 | 115176 | 118543 | 5339  | 4,7 %  |
| <b>Ingresantes (7°)</b> | Total   | 69475  | 67481  | 64084  | 67242  | 66183  | -3292 | -4,7 % |
|                         | Estatal | 44193  | 43372  | 81285  | 43623  | 42117  | -2076 | -4,7 % |
|                         | Privado | 25282  | 24109  | 22799  | 23619  | 24066  | -1216 | -4,8 % |
| <b>Egresados</b>        | Total   | 23068  | 23181  | 23838  | 22877  | 22876  | -192  | -0,8 % |
|                         | Estatal | 11066  | 11350  | 11872  | 10699  | 11015  | -51   | -0,5 % |
|                         | Privado | 12002  | 11831  | 11966  | 12178  | 11861  | -141  | -1,2 % |

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa – Provincia de Córdoba y de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación de la Nación.

El porcentaje de egresados también cae de 2003 a 2011 cerca de un 1 %, siendo un poco mayor en el sector de gestión privado. De todos modos, estas variaciones no serían tan significativas si se considera que los ingresantes también disminuyeron en el período, y en un porcentaje mayor. Lo que se muestra es que la proporción de egresados es relativamente estable en el período, no así la de ingresantes.

Para dar una idea de la proporción de alumnos que egresan en relación con los que ingresan, se ha tomado lo que la bibliografía considera una cohorte teórica para dos años del período de estudio: 2003 y 2005. En esta ocasión, se comparan los ingresantes al primer año de EGB3 o del secundario con los egresados del nivel medio. De este modo, puede constatarse que solo un 33 % de los que ingresaron en 2003 egresaron en



2009, y un 34 % de los que ingresaron en 2005 egresaron en 2011. Este resultado es, en cierta medida, teórico, pues no considera un conjunto de variables que son convergentes. Sin embargo, tomado de esta manera resulta desalentador pensar que uno, de cada tres ingresantes a la educación secundaria, logra efectivamente finalizar.

Al diferenciar por sector de gestión, la desigualdad no tarda en hacerse notar: solo el 25 % de la cantidad de ingresantes en la gestión estatal egresa, contra un 50 % del sector privado respecto del número de ingresantes. El panorama se complejiza si se consideran los procesos de *migración por pase*<sup>13</sup> de escuelas privadas a públicas, que produce una reducción de egresados en las últimas.

Según datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación de la Nación), en las escuelas privadas más de la mitad de los alumnos “sale con pase” a otra escuela, a diferencia de las estatales, donde esto ocurre sólo para un 29 %. Este proceso de selección (y exclusión) sería afín a lo analizado por otros autores y colabora en producir segmentación y diferenciación de circuitos educativos (Isla y Noel, 2007).

En 2011 el sector estatal atiende a un 60 % de la matrícula con un 50 % de establecimientos. Traducido a números absolutos: mientras cada unidad educativa estatal atiende a una ratio promedio de 462 alumnos, un privado gestiona en promedio a 305 alumnos. Ello pone de relieve que las instituciones educativas estatales son en promedio más voluminosas que las privadas. Son unidades educativas que además suelen trabajar con niños en condiciones desfavorables para el aprendizaje: NBI, desgranamiento, sobre-edad, deserción (Gutiérrez, 2013).

Sin embargo, cuando se considera que el Estado invierte en los salarios de los docentes y en infraestructura en el sector privado, según el indicador de Asignación de Recursos Provinciales por Alumno (ARPA), se puede ver que un alumno en 2011 en el sector privado (\$7.060) tiene un costo más elevado para la provincia que un alumno en el estatal (\$6.839) (Gutiérrez, 2013). Así se comprende la ganancia que produce la ecuación de más alumnos por sección, menos docentes y más recursos.

De este modo, se puede constatar en términos estructurales que la situación educativa de las instituciones de gestión estatal es desigual respecto de las instituciones de gestión privada. Ello da por resultado que muchas familias de Córdoba opten por pagar y trasladar a sus hijos a instituciones privadas de enseñanza con el objetivo de apostar por una educación de mayor calidad, que redunde en una mejor inserción laboral o en un mejor acceso, permanencia y terminalidad de sus estudios.

---

<sup>13</sup> La *migración por pase* refiere a los alumnos que, por cuestiones económicas, académicas, de conducta o de otra índole, se cambian de las escuelas privadas a las públicas. Este fenómeno tiene arraigo en disposiciones de los agentes o de las instituciones para preservar el buen clima institucional, la homogeneidad de los grupos, las leyes de convivencia, entre otras cuestiones.

## LAS CLASES SOCIALES PARA ANALIZAR LA DESIGUALDAD EN CÓRDOBA

El análisis de datos se enfocó en las estrategias de reproducción social de las familias de Gran Córdoba en el período comprendido entre 2003 y 2011<sup>14</sup>. En dicho marco, se han estudiado un conjunto de prácticas, entre las que se incluyen las educativas, laborales, habitacionales y de consumos culturales. El estudio implica una articulación teórico-metodológica y compromisos ontológicos y metodológicos que llevan a estructurar el análisis en tres momentos: a) un primer momento cuantitativo, en el que se construyen de modo relacional las clases y fracciones de clase en Córdoba, b) una segunda etapa en la que se seleccionan referentes de hogar y se realizan entrevistas en profundidad e historias de vida<sup>15</sup> y c) una tercera etapa que consiste en relacionar las condiciones estructurales con los sentidos vividos y las prácticas concretas de las familias entrevistadas.

En este artículo se hace foco en el primer punto, a partir de una clasificación social compleja que permitió diferenciar las familias de Gran Córdoba en relación con sus condiciones objetivas. Para su construcción, se ha empleado la fuente secundaria de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el tercer trimestre de 2003 y 2011 como insumo para la construcción del espacio social. De este modo, se reconstruyeron las relaciones objetivas que componen el espacio social cordobés a través de la utilización de métodos de estadística descriptiva multidimensional y de un *software* específico (SPAD 5.0 de DECISIA). El *software* prevé la aplicación conjunta de métodos factoriales —análisis de correspondencias múltiples (ACM)— y métodos de clasificación (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

El espacio social construido<sup>16</sup> es un espacio pluridimensional de relaciones, donde las posiciones de los agentes están definidas en función de un sistema de coordenadas cuyos valores se corresponden con las categorías de las variables activas seleccionadas por el equipo de investigación. Son fundamentalmente variables de capital económico, cultural y de inserción en el mercado de trabajo. En este espacio, los agentes se distribuyen según el volumen de capital global, la estructura de su patrimonio y la trayectoria social (Bourdieu, 1998).

---

<sup>14</sup> Esta elaboración ha sido construida en el marco del proyecto Secyt 2012-2013: “Las clases y su reproducción en el espacio social cordobés (2003-2013)”. Directora Alicia Gutiérrez, codirector Héctor Mansilla, CIFYH - UNC.

<sup>15</sup> Por esta razón, en una segunda etapa de la investigación se han realizado 43 entrevistas en profundidad a familias que se corresponden con las características de las clases y fracciones de clases construidas con el espacio social. Aquí no se analizan estos datos, pues este artículo se centra en la distribución del capital cultural institucionalizado y no en las lógicas de acumulación al interior de las familias.

<sup>16</sup> El espacio social es una herramienta construida por el investigador, así como las clases sociales que se recortan en él. Se ha utilizado el resultado del *software* como principio heurístico para la captación del volumen y la estructura de capital y, de este modo, atender “al peso de las demás relaciones que ‘arrastra’ consigo cada relación” (Baranger, 2012, p. 145). Esto permitió identificar las proximidades y distancias en el espacio social para establecer las clases como sectores del espacio en los que se comparten propiedades similares. A partir de estas propiedades, se pueden establecer hipótesis acerca de prácticas diferentes en cada región del espacio construido.

Para la fuente de información utilizada (EPH), la unidad de observación que se aproxima más al concepto teórico de familia es el de *hogar*. La naturaleza intrínseca de la EPH como fuente secundaria cuantitativa, la hace relativamente inadecuada para la operacionalización de categorías teóricas que impliquen información de tipo cualitativo (Capdevielle y Giovine, 2015), por lo que se diseñó la segunda etapa de la investigación mencionada más arriba. No obstante, al tratarse de una fuente secundaria, también fueron necesarias algunas modificaciones sobre la base misma, que estuvieron guiadas por la perspectiva teórica y los objetivos de esta investigación<sup>17</sup>.

Desde esta perspectiva, el espacio social, en tanto espacio de relaciones, es ontológica y epistemológicamente anterior a la formación de las clases, que se entienden como clases teóricas o probables. En palabras de Bourdieu (1998), se trata de “la clase objetiva, como conjunto de agentes colocados en condiciones de existencia homogéneas (...) que producen sistemas de disposiciones homogéneas” (p. 112). La construcción de clases a partir de la representación de los espacios sociales a través de los planos factoriales y clasificación jerárquica ascendente (CJA) proporciona una herramienta que permite a la vez superar el “análisis estándar de variables aisladas, como la reducción indiscriminada de la complejidad social a factores estadísticamente construidos” (Baranger, 2012, p. 148-149). Desde esta especie de distribución multidimensional de recursos, en esta investigación se han considerado cuatro clases para Gran Córdoba: clase baja, clase media-baja, clase media-alta y clase alta. A continuación, se describen brevemente.

La clase baja cuenta con un bajo volumen total de capital, que se traduce en una gran proporción de referentes de hogar (RH) con el primer decil de ingreso y pocos años de escolarización formal (primaria incompleta). Sus posiciones se asocian con trabajos precarios: la mayoría no pagan ni le descuentan cobertura médica o aportes jubilatorios. Son RH asociados a ocupaciones de servicio doméstico (si son mujeres) o en la construcción (si son varones), y la calificación de sus empleos es no-calificada. En cuanto a las configuraciones domésticas, se trata de hogares con muchos miembros y con pocas habitaciones exclusivas para dormir.

En la región intermedia del espacio social se diferencian dos grupos, denominados clase media-baja y clase media-alta. La primera se asocia a posiciones que venden su mano de obra en el comercio y en la industria, con baja calificación. Sus referentes están asociados a deciles bajos de ingreso (entre el segundo y el quinto) y a una escolarización que no completa la educación obligatoria (nivel primario completo y secundario incompleto en su mayoría). La clase media-alta, en tanto, cuenta con mayor volumen de capital global que la clase media baja, pues aparece asociada a un mejor ingreso (entre séptimo y noveno decil) y a mayor cantidad de años de estudio formal (nivel educativo universitario incompleto y completo). Los empleos de esta clase se vinculan con una

---

<sup>17</sup> Una de las modificaciones introducidas en la base de datos de la EPH consiste en seleccionar un referente de hogar, que puede o no coincidir con el jefe autodesignado, en función de un conjunto de criterios teórico-metodológicos que lo hacen representativo de las estrategias del hogar.

mayor calificación (técnica) y se desarrollan predominantemente en la enseñanza, los servicios sociales y de salud, y la administración y gestión jurídica. Son trabajos que gozan de una mayor estabilidad (antigüedad en el trabajo) y posesión de obra social.

Por último, la clase alta es la que presenta mayor acumulación en todos los capitales. Los RH de esta clase se asocian a altos ingresos (décimo decil en las tres variables que lo captan), a trabajos de mejor calificación (profesional) y a una mayor cantidad de años acumulados en educación (universitario completo). La jerarquía predominante para los RH es de jefes y directivos. Los hogares se caracterizan por tener pocos miembros por ambiente exclusivo (menos de 1 en 2003 y entre 0,5 y 1 en 2011) y muchas habitaciones.

## LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MERCADO LABORAL

La construcción del espacio social brindó un instrumento de clasificación relacional y complejo de las familias de Gran Córdoba. A partir de este insumo puede observarse el acceso, la permanencia y la terminalidad del nivel medio por clase social. Por otra parte, el análisis de algunas variables laborales posibilita observar el *rendimiento* que tiene la titulación secundaria en lo que refiere a las retribuciones que se obtienen en el mercado de trabajo para las diferentes clases sociales.

### Finalización del secundario por clase social

En la construcción del espacio social elaborada a partir de metodología estadística, el nivel de instrucción apareció como una de las variables con mayor peso para la configuración de las relaciones significativas a la hora de recortar las clases sociales (por detrás de las variables económicas como ingresos o calificación ocupacional; Gutiérrez y Mansilla, 2015). En efecto, la acumulación de años de escolaridad (relacionada con los momentos históricos en que esto ocurre) está relacionada con el nivel socioeconómico, como han mostrado varias investigaciones (Rivas et al., 2010; Tiramonti, 2011).

En la tabla 4 se muestra la polarización que adquiere la distribución de *no terminalidad* del secundario entre las diferentes clases sociales, pues para el año 2011 se sitúa aproximadamente en un 70 % en la clase baja y se encuentra próxima a cero en la clase alta (3,3 %). En tanto, en las dos clases medias, también incide directamente la no terminalidad del secundario en sus posicionamientos relativos: para la clase media-baja es de más de la mitad y para la clase media alta de menos de un 15 %.

A pesar de estas diferencias, es destacable el aumento de la proporción de individuos que ha finalizado el secundario completo para todas las clases sociales construidas entre 2003-2011. Ciertamente, este crecimiento puede estar asociado a la obligatoriedad del nivel, las políticas públicas y la inversión por parte del Estado de recursos económicos, como se desarrolló anteriormente. Es desalentador notar, no obstante, que los que se *apropiaron* del crecimiento en la finalización del nivel medio no son los miembros de la clase baja, sino más bien los de la clase media y alta.

Tabla 4. Distribución de individuos (18 a 65 años) con y sin secundario completo (SC) por clase 2003/2011 (%).

| Año       | Clase baja |      | Clase media-baja |      | Clase media-alta |      | Clase alta |      |
|-----------|------------|------|------------------|------|------------------|------|------------|------|
|           | 2003       | 2011 | 2003             | 2011 | 2003             | 2011 | 2003       | 2011 |
| Sin SC    | 71,0       | 69,9 | 67,3             | 56,0 | 18,9             | 14,4 | 10,7       | 3,3  |
| Con SC    | 29,0       | 30,1 | 32,7             | 44,0 | 81,1             | 85,6 | 89,3       | 96,7 |
| 2003/2011 | —          | -1   | —                | -11  | —                | -4   | —          | -7   |

Fuente: Elaboración propia con datos de la EPH 2003-2011.

### Comportamiento del nivel secundario en el mercado laboral

La participación e inserción en el espacio laboral permite identificar ciertas posiciones ocupacionales con *paquetes de recompensas* (económicas, poder, prestigio, capital cultural; Benza, 2014) y a partir de esto el acceso a las oportunidades materiales de vida. De este modo, se puede tomar dimensión de las implicancias que tiene la finalización del nivel medio en las familias de Córdoba luego de las transformaciones que ha sufrido el mercado escolar.

Cuando se analiza la condición de actividad de los individuos de 18 a 65 años, según hayan finalizado el secundario, se ve que la ocupación para 2003 era relativamente la misma si se poseía este nivel completo o no (60 %). Sin embargo, en 2011 es posible que se haya producido una mayor relación entre la culminación del secundario y la ocupación, pues la actividad en favor de los que poseen el secundario completo es superior (70 %) que la de quienes todavía no lo han finalizado (59 %), como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5. Condición de actividad de los individuos (18 a 65 años) con y sin secundario completo (SC) 2003/2011 (%).

|                        |            | 2003   |        | 2011   |        |
|------------------------|------------|--------|--------|--------|--------|
|                        |            | Sin SC | Con SC | Sin SC | Con SC |
| Condición de actividad | Ocupado    | 60,2   | 61,3   | 59,3   | 70,0   |
|                        | Desocupado | 12,3   | 8,0    | 4,3    | 6,2    |
|                        | Inactivo   | 27,5   | 30,6   | 36,4   | 23,8   |
| Total                  |            | 100,0  | 100,0  | 100,0  | 100,0  |

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH 2003/2011

Adicionalmente, el porcentaje de inactivos crece de un modo notable entre los que no tienen secundario completo en 2011 (9 puntos) y disminuye en los que sí lo tienen (7

puntos). Este fenómeno lleva a indagar por el porcentaje de inactivos con y sin secundario completo. Los resultados muestran un gran porcentaje de inactivos sin secundario completo en la categoría de amas de casa (alrededor del 50 % de los inactivos en 2003 y desciende 5 puntos en 2011). Cuando se observan los que tienen secundario completo, ese porcentaje se reduce en 20 puntos (en torno al 30 %). En este caso, se puede pensar la finalización del secundario como un factor relevante (entre otros, pues la finalización del secundario es también producto de condicionamientos socioeconómicos y culturales de origen) para la inserción en el mercado de trabajo de estas mujeres.

Otra dimensión de la inactividad está relacionada con la condición de estudiante, es decir, aquellos individuos que continúan sus estudios y no están trabajando ni buscando trabajo. En este caso las diferencias son más notables aún. Los inactivos que no tienen el secundario completo y solo estudian son el 17 % (porcentaje que se sitúa en el 15 % en 2011). Por el contrario, los inactivos que cuentan con el secundario completo y solo estudian son el 56 % (47 % en 2011). Por otra parte, de los inactivos jubilados-pensionados con menos de 65 años, son más los que no tienen el secundario completo (30 % en 2011) que los que sí lo tienen (16 % en 2011). Esta categoría creció mucho de 2003 a 2011.

En suma, dentro de los inactivos que no tienen el secundario completo, la categoría más frecuente es la de ama de casa. Aquí es posible que la variable género o posición en el hogar se sitúe como explicativa de la desigualdad social educativa de los hogares, algo que por motivos de espacio aquí no se desarrolla<sup>18</sup>. En cambio, entre quienes tienen el secundario completo, la categoría más frecuente es la de estudiante. En este último caso, posiblemente se trata de agentes que se encuentran en proceso de acumulación de credenciales educativas postobligatorias (máxime teniendo en cuenta que la EPH capta individuos que residen en el hogar, lo que sugiere estrategias domésticas de solidaridad intergeneracional para lograr estudios).

Si se toma un indicador de estabilidad laboral, como puede ser poseer obra social en el trabajo, puede verse que los datos marcan una desigualdad importante entre los que terminan el secundario y los que no. Los ocupados que tienen el secundario terminado tienen un 67 % (en 2003) y 78 % (en 2011) obra social en el trabajo, en cambio entre los que no finalizaron el secundario cuentan con este beneficio un 22 % (en 2003) y un 51 % (en 2011). A pesar de la disminución de la informalidad, producto de algunos esfuerzos por parte del Estado por mejorar el empleo en blanco, las diferencias entre los que terminan y no terminan el secundario siguen siendo significativas en 2011.

Otra dimensión que se explora es la calificación laboral. En el sistema estadístico argentino, la calificación en el empleo alude al grado de complejidad de las tareas

---

<sup>18</sup> En otro trabajo se ha analizado la desigualdad de capital cultural que se traduce en la posición en el hogar como referentes o cónyuges de las clases media alta y alta. Aunque en general se observa cierta *homogamia* educativa en las parejas, en la clase alta se produce cierta *hipergamia* educativa a favor de cónyuges. Es decir que quienes se sitúan en la posición de cónyuges en esa clase tienen más credenciales educativas que los referentes de hogar, al margen del sexo de estos (Jiménez Zunino y Giovine, 2016).

desarrolladas en una ocupación. Si bien esta calificación no se traduce automáticamente del nivel educativo de las personas, implica un componente cultural en su naturaleza que se encuentra asociado, a su vez, a una mayor retribución económica. Algunos autores han mostrado que, dado el avance en los años de escolaridad de la población, este tiene efectos sobre la devaluación de las titulaciones o la demanda espuria de los niveles educativos en el mercado de trabajo (Filmus et al., 2001; Ferreyra, Peretti y Carandino, 2001; Filmus, 2010).

Cuando se considera a los individuos que tienen entre 18 y 65 años en relación con la finalización del secundario, se encuentra una incidencia significativa en la calificación de los trabajos obtenidos. Eso quiere decir que los que no tienen el secundario completo acceden en solo un 7,2 % en 2003 y 4,5 % en 2011 a las calificaciones más altas (profesional y técnica). En cambio, los que completan el secundario están presentes en proporción mayor en esas categorías (36,5 % en 2003 y 41,8 % en 2011). Estos resultados son sugerentes para comprender algunos efectos que tiene la finalización del secundario en el mercado de trabajo. Como se puede observar en la tabla 6, en el período de análisis el acceso a las mejores calificaciones aumentó en los individuos que poseen el secundario completo y disminuyó en los que no lograron finalizar el nivel.

Tabla 6. Calificación ocupacional de los individuos (18 a 65 años) con y sin secundario completo (SC) 2003/2011 (%)

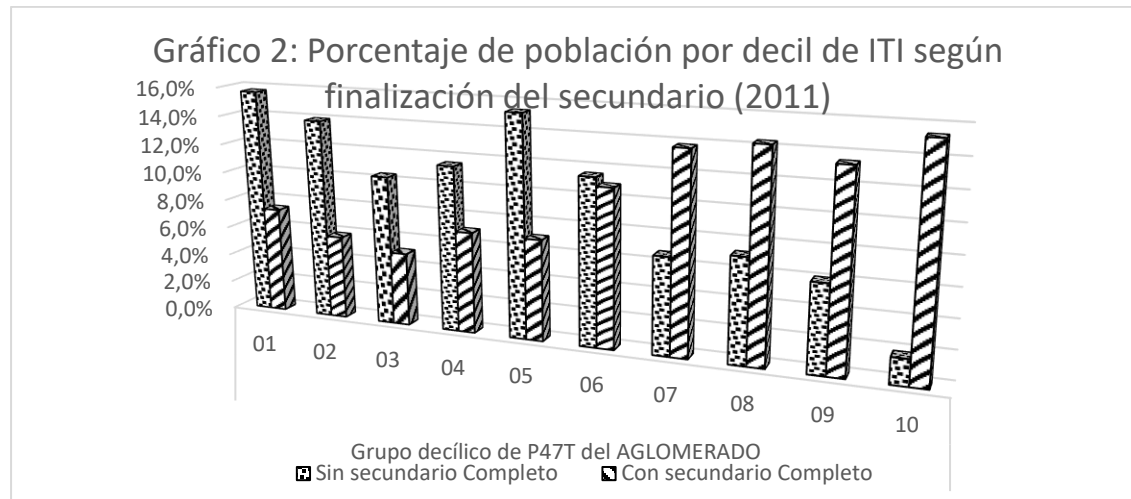
|                          |               | 2003   |        | Total | 2011   |        | Total |
|--------------------------|---------------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|
|                          |               | Sin SC | Con SC |       | Sin SC | Con SC |       |
| Calificación ocupacional | Profesional   | 1,3    | 12,3   | 7,4   | 0,5    | 18,3   | 11,8  |
|                          | Técnica       | 5,8    | 24,4   | 16,2  | 4,0    | 23,5   | 16,4  |
|                          | Operativa     | 53,7   | 42,7   | 47,5  | 63,5   | 44,1   | 51,2  |
|                          | No Calificado | 39,3   | 20,6   | 28,8  | 32,1   | 14,0   | 20,6  |
| Total                    |               | 100,0  | 100,0  | 100,0 | 100,0  | 100,0  | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia con datos de la EPH 2003/2011.

Por rama de actividad, el análisis sugiere diferencias por sectores en las inserciones de quienes terminan el secundario y los que no. Los que no terminan el secundario se ocupan predominantemente en la construcción, el servicio doméstico y la industria manufacturera. En cambio, los que terminan el secundario se emplean en las ramas de servicios privados, enseñanza y salud; el comercio, la administración pública, los servicios públicos y comunitarios son sedes proporcionalmente similares para ambos grupos.

Por último, se analizan los resultados en cuanto a ingreso total individual (ITI) según finalización del secundario de la población entre 18 y 65 años con ingresos. Este

último tal vez sea uno de los cruces más reveladores. Como los datos para 2003 y 2011 son similares, se toman solo los de 2011. Como se puede ver en el gráfico 2, los ingresos totales de los individuos con y sin secundario completo en Córdoba difieren de forma notable.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EPH 2003/2011

Se observa un gran porcentaje de individuos sin secundario completo para los primeros deciles de ITI, con un 68 % de los casos en los primeros cinco deciles. En cambio, entre quienes han finalizado el secundario, se ve que la mayor concentración se ubica en los deciles más altos, con un 67 % en los últimos cinco. Estas desigualdades en términos de ingreso ponen a las claras las diferencias en términos estadísticos de la *rentabilidad* económica que los individuos con y sin secundario obtienen en el mercado de trabajo por sus empleos<sup>19</sup>.

No es posible establecer una relación causal entre nivel educativo e ingreso sin más, aunque esta relación sea estadísticamente significativa. Hay un gran conjunto de variables que operan simultáneamente para que esta relación sea posible y en estos términos, como se ha mostrado antes con el espacio social y las clases sociales construidas. El gráfico no hace más que mostrar una de las dimensiones en que la desigualdad educativa se relaciona con el empleo en el mercado de trabajo.

El análisis presentado hasta aquí no profundiza en el conjunto de condicionamientos que están asociados a la finalización del secundario, pero ha puesto de relieve algunas de las correlaciones que se pueden observar entre los que terminan el secundario y los que no lo hacen en Gran Córdoba. Este análisis buscó reconstruir a grandes rasgos las desigualdades que se relacionan con la finalización del secundario, pero que hay que comprender en el marco del conjunto de variables que forman parte

<sup>19</sup> Esta división podría ser matizada también por otros niveles educativos como, por ejemplo, los que no finalizan el primario o los que tienen títulos universitarios, lo que ayudaría a comprender las diferencias dentro de los grupos.



de la construcción del espacio social. Asimismo, hay que considerar las fluctuaciones de la demanda de empleo, que no es lineal, y la existencia de mercados de trabajo segmentados y duales, con sectores que demandan alta calificación (*islas de productividad*; Filmus et al., 2001) y sectores que no requieren más que mano de obra barata y no calificada (Salvia y Vera, 2016).

## REFLEXIONES FINALES

Se ha analizado cómo se distribuye un atributo social, como es el de tener finalizados o no los estudios secundarios, para una muestra representativa de la población. La dicotomización de esta variable, si bien permite ver una distribución general, oculta las diferencias entre los niveles postsecundarios (que aquí se adicionan). La lectura que se realizó tampoco ha de llevar a equívocos acerca de la causalidad de esta variable, pues esta opera (y es operada) por un *pool* de atributos o variables, como las utilizadas en la construcción del espacio social de Gran Córdoba.

El aumento de la tasa neta de escolarización en los últimos 30 años (27,2 %) exige considerar múltiples desafíos. Estos versan sobre la infraestructura, la calidad educativa, el presupuesto docente y la retención de la matrícula secundaria. Solo de este modo el aumento de matrícula se transformará en respectivos egresos, sobre todo considerando que los nuevos alumnos que se incorporan al sistema escolar, y antes quedaban excluidos, son los que se encuentran en situación de mayor precariedad.

Se vio que el gasto en educación se ha mantenido en aproximadamente el 7 % del gasto corriente, con grandes fluctuaciones a lo largo del período. Por otra parte, se observó que el aumento del volumen de alumnos no ha implicado un crecimiento de nuevos ingresantes y ha significado una relativa estabilidad en los egresados del nivel medio. En otras palabras, debe pensarse en un nivel medio que retiene por más tiempo a los alumnos, pero no logra todavía efectivizar esa permanencia hasta el egreso. Se pudo analizar que, al tomar una cohorte teórica, uno de cada tres alumnos que ingresan logra egresar del nivel medio. Este dato de por sí ya es significativo, pero se hace más desalentador cuando se constata que el sector de gestión privada duplica la tasa de egreso respecto del sector de gestión pública, con todas las complejidades que esto implica: *mejores* alumnos, circulación privado-público de los alumnos que no se adecúan a la exigencia o a las pautas de convivencia y las dificultades en términos de masividad y estructurales que afronta el sector de gestión estatal.

En este escenario, los no titulados en el secundario tienen una distribución muy desigual en el espacio social, y este atributo ejerce un efecto multiplicador sobre los posicionamientos de los más desaventajados. Ello se constata en el *rendimiento* en el mercado de trabajo, donde los que han finalizado la educación media acceden a los mejores puestos de trabajo, con mayor formalidad laboral —obra social—, mejores calificaciones y jerarquía y mayores ingresos.

Sin embargo, es difícil establecer que la finalización del secundario sea garantía para obtener trabajo en mejores condiciones y con mayor remuneración. Esto se debe a

que se está frente a una retroalimentación múltiple y fluctuante entre mayores niveles de escolarización y oportunidades en el mercado laboral. Ciertamente, no se puede llegar a una conclusión de este tipo, en la medida en que hay una complejidad que acciona por detrás de las variables que se han mostrado en este artículo. De todos modos, el análisis de los datos y de las políticas públicas está señalando un leve mejoramiento en las condiciones de acceso y permanencia en el nivel medio en las últimas décadas, y una necesidad de atender de modo diferencial a las clases menos favorecidas, que asisten principalmente a la educación pública.

El desafío de las políticas públicas que apuntan al nivel medio hoy va en dos direcciones bien marcadas: una hacia adentro y otra hacia afuera de las instituciones educativas. Por un lado, las políticas públicas aplicadas a mejorar el acceso y la permanencia en el nivel medio, que han tenido efectos directos sobre la población escolarizada en general, deben concentrar sus esfuerzos en el acceso de la población con menores recursos, que es la que, en comparación, ha podido aprovechar en menor medida el crecimiento de la oferta. Por otra parte, es necesario potenciar el efecto positivo del crecimiento de la matrícula con la finalización de los estudios secundarios. Este es un efecto de desigualdad al interior de las instituciones educativas que afecta en especial a las familias de clase media-baja. De este modo, se garantizaría no solo el crecimiento en el acceso y la permanencia dentro de las instituciones educativas, sino también los beneficios que puedan redundar de la finalización del nivel.

## REFERENCIAS

- Abratte, J. P. (2010). Reforma del Estado y reforma educativa en la provincia de Córdoba (1984-1999). Del bienestarismo al horizonte neoliberal. En G. Vidal, y J. Blanco (Coords.), *Estudios de la historia de Córdoba en el Siglo XX. Tomo II* (pp. 145-166). Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu* [Libro electrónico]. Recuperado de [https://www.academia.edu/2220733/Epistemolog%C3%ADa\\_y\\_metodolog%C3%ADa\\_en\\_la\\_obra\\_de\\_Pierre\\_Bourdieu](https://www.academia.edu/2220733/Epistemolog%C3%ADa_y_metodolog%C3%ADa_en_la_obra_de_Pierre_Bourdieu)
- Benza, G. (2014). El estudio de las clases medias desde una perspectiva centrada en la perspectiva de la desigualdad de oportunidades de vida. *Cuadernos de Investigación en Desarrollo*, 4. Recuperado de [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_300.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_300.pdf)
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Capdevielle, J., y Giovine, M. (2015). Desigualdad y espacio urbano: las condiciones objetivas de las clases sociales en el gran córdoba. *Cardinalis*, 3(4), 66-90.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Decreto N° 1602. (29 de octubre de 2009). Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/159466/norma.htm>

- Fagioli, H. A. F., Carandino, E. A., Provinciali, D. M., Peretti, G. C., Rimondino, R. E., Eberle, M. J., y Salgueiro, A. M. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-19.
- Feldberg, N. (2011). *Estado de situación social del Gran Córdoba*. Recuperado de: [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Estado\\_de\\_situacion\\_social\\_del\\_Gran\\_Cordoba1.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Estado_de_situacion_social_del_Gran_Cordoba1.pdf)
- Ferreira, H. A., Peretti, G. C., y Carandino, E. A. (2001). *Los problemas de la educación media en la Argentina*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Filmus, D. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*, 6, 177-198.
- Filmus, D. (2015). La universalización del secundario en América Latina. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 103-116). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A., y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Foglino, A. M., Falconi, O., y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6, 227-243.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. Montevideo, Uruguay: Cinterfort-OIT.
- Giacobbe, C. y Brígido, A. M. (2013). La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): análisis crítico de su "discurso pedagógico" desde la perspectiva de B. Bernstein. *Revista Latinoamericana de Educación*, 4, 3-17.
- Giovine, M. A., y Jiménez Zunino, C. (2016). Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de Gran Córdoba. 2003-2011. En A. Gutiérrez, y H. Mansilla (Comps.), *El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción Social: Dinámicas del mercado de trabajo, el mercado de las políticas sociales, el mercado escolar y el mercado habitacional. Gran Córdoba. 2003-2011* (pp. 149-206). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gordillo, M. (2012). Introducción. En M. Gordillo, M.E. Arriaga, M.J. Franco, L. Medina, y C. Solís (Eds.), *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 9-24), Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- Gutiérrez, A., y Mansilla, H. (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), 409-442.
- Gutiérrez, G. (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013): Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Córdoba, Argentina: Alaya editorial - UEPC.
- Isla, A., y Noel, G. (2007). Escuela, barrio y control social. De la condena a la demanda.

- Jacinto, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-45). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Jiménez Zunino, C. y Assusa, G. (en prensa). ¿Desigualdades de corta distancia? Trayectorias y clases sociales en Córdoba. *Revista Mexicana de Sociología*.
- Jiménez Zunino, C., y Giovine, M. (2016). ¿Desigualdad por sexo o por posición? Capital escolar de referentes y cónyuges de las clases dominantes del Gran Córdoba 2003-2011. Trabajo presentado en las *I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo*, Mendoza, Argentina.
- Kessler, G. (2015). Desigualdad en América Latina ¿un cambio de rumbo?. *Carta mensual INTAL*, 221, 7-18.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (14 de diciembre de 2006). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (29 de abril de 1993). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leyfederal.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html)
- Ley N° 8525. (28 de diciembre de 1995). Legislatura de la Provincia de Córdoba. Recuperado de <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea43d03257234006a8594/8457c0892af302020325723400646420?OpenDocument>
- Ley N° 9870. (15 de diciembre de 2010). Legislatura de la Provincia de Córdoba. Recuperado de [http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/LEP\\_9870.pdf](http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/LEP_9870.pdf)
- Llinás, P., y Velea, C. (2012). *Políticas provinciales de redistribución de la oferta educativa*. Recuperado de <https://issuu.com/cippecc/docs/dt105>
- Longo, J., Deleo, C., y Adamini, M. (2014). "Buen empleo" en cuestión. Sentidos y estrategias de los jóvenes. En P. Pérez, y M. Busso (Coords.), *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal* (pp. 21-32). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Martino, A. (2010). Pasajes, tensiones y quiebres en la escolarización de alumnos de segundo año en una escuela pública del Gran Córdoba. *Cuadernos de Educación del CIFFyH*, 8, 193-203.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(6), 185-198.
- Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11, 113-138.
- Otero, M. (10 de marzo de 2013). Bancos hay, pero no donde se quiere. *La Voz*. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/bancos-hay-pero-no-donde-se-quiere>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101. *Revista Propuesta Educativa*, 27, 29-36.
- Rivas, A., Vera, A., y Bezem, P. (2010). *Radiografía de La Educación Argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.

- Salvia, A., y Vera, J. (2016). Calidad del empleo en Argentina (2004-2011). Una crítica al enfoque de las credenciales educativas. *Revistas de Ciencias Sociales*, 29(38), 37-58.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Tiramonti, G. (2003). *De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo*. Ponencia pronunciada en el encuentro "Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur", Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 692–709.
- Torrado, S. (1998). *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Torres, M., y Andrada, M. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina. ¿Meritocracia o herencia social?. *Revista Complutense de Educación*, 4(2), 421-442.
- Veleda, C. (2003). Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y elección de la escuela en el Conurbano Bonaerense. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones Posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, 2(36), 45–57.

# MOTIVOS Y EXPECTATIVAS DE LA DEMANDA DE APOYO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Motives and expectations of the demand for pedagogical support  
in secondary education*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1423>

AGUSTINA MARÍA MANAVELLA\*<sup>1</sup>

ROCÍO BELÉN MARTÍN \*<sup>2</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
Universidad Nacional de Villa María. Argentina.

Correspondencia: agumanavella@gmail.com, rociobelenmartin@gmail.com

Recibido: 19/12/16

Revisado: 21/03/17

Aceptado: 06/04/17

**Resumen:** Con el propósito de conocer las demandas externas a la institución educativa, este artículo aborda el apoyo pedagógico como un contexto educativo que emerge del entrecruzamiento entre los contextos formales y no formales de aprendizaje, y que produce una relación de refuerzo y colaboración. Este estudio pretende reconocer los motivos por los que las familias solicitan el apoyo pedagógico en el primer año de la educación secundaria. Para ello, se realizaron 15 entrevistas en profundidad a las madres de estudiantes que asistieron a clases de apoyo, a las maestras que brindaron el servicio y a diferentes agentes educativos de un colegio ubicado en un pueblo del sur de Córdoba, Argentina. Se encontró que los motivos por los que los familiares demandan los contextos de apoyo pedagógico están atravesados por cuestiones de índole académica, socio-familiar y afectiva. Esto permite pensar las clases de apoyo como un contexto de educación que fortalece oportunidades de aprendizaje.

**Palabras clave:** enfoque socio-cultural, aprendizaje, contextos de aprendizaje, apoyo pedagógico, educación secundaria.

**Abstract:** *With the purpose of knowing the demands that happen outside of educational institutions, this article approaches the pedagogical support as an educational context that emerges from the intersection between the formal and non-formal contexts of learning, and that produces a relationship of reinforcement and collaboration. This study aims to recognize the reasons why families ask for pedagogical support in the first year of secondary education. To this end, fifteen in-depth interviews were conducted with the mothers of students who attended support classes, the teachers who provided the service and different educational agents of a school located in a town in the south of Cordoba, Argentina. It was found that the reasons for which the relatives demand the contexts of pedagogical support are crossed by issues of academic, socio-familiar and affective nature. This study allows to think of support classes as an educational context that strengthens learning opportunities.*

**Keywords:** *socio-cultural approach, learning, learning contexts, educational support, secondary education.*

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Villa María, Argentina) y psicopedagoga (Escuela Normal Víctor Mercante, Argentina). Becaria de investigación doctoral del CONICET (Universidad Nacional de Villa María, Argentina). Su investigación está centrada en el aprendizaje en contextos no formales, de capacitación para el trabajo.

<sup>2</sup> Doctora en Psicología (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) y licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina). Becaria de investigación posdoctoral del CONICET (Universidad Nacional de Villa María, Argentina). Su investigación está centrada en las comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica, aprendizaje situado y contextos de aprendizaje formales, no formales e informales.

## INTRODUCCIÓN

Los espacios no formales de aprendizaje, como extensión y alternativa a las formas tradicionales de enseñanza, fueron reconfigurado las interpretaciones sobre el aprendizaje de las personas (Martín, 2014). Las clases de apoyo pedagógico, un tipo de contexto no formal, en ocasiones son denominadas *la sombra* del sistema educativo, ya que acompaña a la educación formal como si fuese una penumbra y se configura como respuesta y solución a aquellas cuestiones que la educación formal no puede atender debido a la multiplicidad de funciones educativas que demanda la sociedad.

El estudio que aquí se presenta se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de los estudios de caso, mediante la administración de entrevistas a familiares de estudiantes de primer año de educación secundaria, a maestras de apoyo pedagógico y a diversos agentes educativos de una institución de la provincia de Córdoba, Argentina.

### Algunas consideraciones sobre el apoyo pedagógico

Dentro del campo de la psicología educacional, los estudios sobre contextos no formales de aprendizaje y las contribuciones referidas al apoyo pedagógico resultan relevantes para comprender el fenómeno de la demanda familiar de dichos contextos. Desde esta disciplina, Rinaudo (2014) realiza un recorrido sobre la temática y describe las concepciones sobre los contextos de aprendizaje en el marco de los enfoques conductistas, constructivistas cognitivos y socioculturales. En su trabajo, resalta la importancia de los vínculos entre las personas, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas, materiales o simbólicas, disponibles para la generación de contextos de aprendizaje promisorios.

Los contextos no formales de aprendizaje representan aquellas actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial. Se refiere entonces a las instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que, sin ser escolares, han sido creados para satisfacer determinados objetivos educativos. Estos ambientes se consideran importantes para facilitar los aprendizajes en grupos particulares de la población. Asimismo, los contextos no formales se distinguen por su carácter final: no dan salida a niveles o grados educativos, sino más bien al entorno social y productivo, por su potencial flexibilidad y funcionalidad respecto de los programas y métodos (Martín, 2014; Smitter, 2006; Trilla, Gros, López y Martín, 2003).

Desde estos planteos, el apoyo pedagógico es considerado un tipo de contexto no formal. Autores como Stevenson y Baker (citado en Bray, 1999) lo definen como un servicio educativo de carácter privado, que se brinda fuera del sistema educativo formal y en el que se desarrollan actividades similares a las escolares para mejorar los resultados académicos del alumnado que transita la enseñanza primaria o secundaria.

Bray (citado en Runte-Geidel, 2013) define dos criterios para caracterizar los tipos de apoyo pedagógico escolar: el *carácter complementario*, que está centrado en clases que tratan contenidos y materias desarrollados en la escuela, y el *carácter privado* en el que, como su denominación lo indica, las clases son suministradas a cambio de un pago.

Diversas investigaciones (Bray, 1999; Bray, Adamson y Mason, 2010; Buchmann, 2002; Runte-Geidel, 2015) han reflejado los distintos motivos por los cuales las personas acuden al contexto de apoyo pedagógico. Al respecto, Ventura, Neto-Mendes y Costa (2006) consideran las siguientes funciones de este contexto educativo:

- El apoyo al aprendizaje fuera de la escuela puede permitir (aunque no siempre ocurra así) una enseñanza individualizada, lo que contrasta con la enseñanza masificada ofrecida por los sistemas educativos modernos.
- Pueden presentarse como el espacio de realización de los trabajos de casa, lo que muestra una dimensión de la complementariedad que puede existir con el trabajo que se realiza en el sistema regular de enseñanza.
- Pueden aun realizar la función (quizás una de las más apreciadas por los clientes en estos servicios) de preparación para los exámenes, cuya relevancia máxima se alcanza en el examen nacional.
- Las explicaciones pueden cumplir la función (más social que académica) de apoyo a la familia, ofreciendo servicios de ocupación de los tiempos libres vitales para una familia nuclear cada vez más restringida y con elevados índices de ocupación laboral fuera de la esfera doméstica (Ventura et al., 2006, p. 3).

Agalianos (2011), en tanto, expresa que algunos familiares demandan clases particulares para sus hijos porque consideran que estos pueden sentirse más a gusto en grupos más reducidos de trabajo. Estos grupos crean un ambiente que les permite a los estudiantes hacer preguntas sin exponerse a situaciones de acoso escolar por parte de sus compañeros cuando muestran desconocer algunos temas o presentan un ritmo de aprendizaje más lento.

En algunos países de Europa, específicamente en Grecia, la asistencia de los estudiantes a clases particulares ha estado asociada a la ocupación de ambos padres y a su escasa disponibilidad horaria para ayudar a los hijos con las tareas escolares. En Luxemburgo, los centros de tutorías privadas son atractivos para los padres que no tienen tiempo durante el día para cuidar a sus hijos. El hecho de que asistan a clases particulares deja a los familiares tranquilos, ya que asumen que allí harán los deberes y estarán bien cuidados (Agalianos, 2011).



En el mismo sentido, Ficetti (citado en Moraga, 2011) plantea que muchos padres solicitan las clases de apoyo pedagógico por necesidad laboral, pero otros tercerizan la función materna y paterna. En su escrito, Ficetti también hace mención a la devaluación que ha sufrido en los últimos tiempos la figura del docente.

Runte-Geidel, en una investigación que realizó en el año 2015, señala que la mayoría del alumnado de secundaria busca el recurso de las clases particulares como refuerzo para los contenidos impartidos en las escuelas y para su mejor desempeño académico. Esto demostraría que la educación formal no resulta suficiente para que los estudiantes alcancen los resultados esperados. Agalianos (2011) considera que las clases de apoyo pedagógico son menos desarrolladas por alumnos que están en verdadera necesidad de ayuda escolar, y más solicitadas por familiares de estudiantes que buscan mantener sus calificaciones.

Este artículo se enfoca en las demandas que los familiares realizaron de los contextos de apoyo pedagógico ofertados fuera de la institución educativa, en los que dos maestras de clases particulares brindaron apoyo y trabajaron con los contenidos curriculares propios del primer año de educación secundaria. Debido a que este contexto era demandado sobre todo para repasar los contenidos curriculares la semana anterior a las evaluaciones, las actividades que se llevaron a cabo en las clases consistieron en ejercicios en los que las maestras les brindaban a los jóvenes situaciones problemáticas similares a las que habían trabajado en clases, para que las practicaran y resolvieran. En el caso de los estudiantes que asistieron a clases particulares a prepararse para materias con contenidos curriculares teóricos, las actividades correspondieron a la implementación de diversas técnicas de estudio —tales como resúmenes y cuadros— para que pudieran repasar el contenido en sus hogares.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Con el propósito de comprender en profundidad los motivos por los cuales los familiares solicitan apoyo pedagógico en el momento en que sus hijos transitan la educación secundaria, se desarrolló este estudio de acuerdo a la metodología de los estudios de caso (Stake, 1998).

### **Delimitación del caso**

La institución educativa en la que se realizó el estudio está ubicada en un pueblo del sur de Córdoba (Argentina), es de gestión privada y brinda educación a 120 adolescentes. Como el propósito era investigar un curso de primer año, se tomó como muestra uno que se desarrolló durante 2015, a fin de poder contar con información acerca de la demanda de apoyo a lo largo de un año y en sus diferentes momentos.

El curso seleccionado estuvo conformado por 41 alumnos que provenían de cursar sus estudios desdoblados en dos salas: A y B. Durante el cursado de primer año,

los jóvenes tenían diez materias y asistían al colegio cinco horas diarias, de lunes a viernes de 08:25 a 13:25. Por la tarde, los martes y jueves tenían una hora de Educación Física, y los miércoles tenían dos horas destinadas a un taller extracurricular de Estrategias de Aprendizaje.

## Participantes

El caso de estudio estuvo conformado por 15 madres de estudiantes —que demandaron apoyo pedagógico durante el cursado de primer año en 2015— dos maestras de apoyo y otros agentes educativos (directora y psicopedagoga).

## Materiales y modalidad de recolección de datos

Los datos fueron recolectados mediante entrevistas individuales y semiestructuradas, lo que permitió que las personas pudieran hablar de sus experiencias, sensaciones e ideas (Stake, 1998). Previamente, con autorización de las autoridades del centro educativo para poder contactar a los entrevistados, se realizó una encuesta que informó a los familiares sobre la temática investigada. En ella se solicitó a un adulto que respondiera si durante el cursado de primer año en 2015 había demandado la asistencia del adolescente a clases particulares.

## Procedimientos

El trabajo de campo se inició a través de la entrevista con la directora del establecimiento. En esa oportunidad se informó a la autoridad sobre la temática a investigar y se solicitó su permiso para acercarle a cada alumno una encuesta. Luego se concretó la entrevista con la psicopedagoga del colegio. En paralelo, se realizaron entrevistas con las maestras de apoyo pedagógico y se envió la encuesta a los hogares de los estudiantes que cursaron primer año durante 2015. A partir de 24 encuestas contestadas, se procedió a realizar las entrevistas con los familiares que habían demandado el contexto de apoyo pedagógico.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

El presente estudio se desprende de una investigación de mayor amplitud<sup>3</sup> en la que se estudió la demanda familiar de contextos de aprendizaje extraescolares en educación secundaria. Aquí se hará hincapié en el análisis de una de las categorías de esa investigación, que refiere a los motivos familiares para la demanda de apoyo pedagógico.

---

<sup>3</sup> Se trata de un trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía, realizado en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina (Manavella, 2016).

De 17 encuestas en las que los familiares respondieron que los adolescentes habían asistido a clases particulares, y que estaban dispuestos a ser entrevistados, se realizaron 15 entrevistas. En dos casos no se pudo concretar el encuentro con los familiares de los jóvenes. De los familiares entrevistados, cuatro respondieron que sus hijos habían asistido a clases de apoyo durante el cursado de los estudios primarios, mientras que el resto comenzó a demandar este contexto al ingresar a la educación secundaria.

Respecto a los motivos por los que se demandaron los contextos de apoyo pedagógico, se han encontrado variadas respuestas. Aquí se incluyen no solo las respuestas de los familiares, sino también fragmentos de las entrevistas a las maestras de apoyo pedagógico, la directora y la psicopedagoga. Las respuestas a las preguntas fueron agrupadas según el motivo por el que se demandaba el contexto de aprendizaje. Los motivos son diversos, pero se aglutinan por aspectos similares que hacen a cuestiones de índole académica, afectiva y socio-familiar.

De acuerdo a los resultados, el contexto de apoyo pedagógico fue demandado principalmente por los siguientes motivos: (a) necesidad de ayuda en el proceso de adaptación, (b) falta de tiempo por parte de los familiares y (c) conocimientos insuficientes de los familiares. A continuación, se describen y explican en profundidad cada uno de ellos.

### **Ayuda al proceso de adaptación**

Diez familiares respondieron que el motivo por el que demandaron clases particulares fue para que los adolescentes pudieran adaptarse al pasaje de un nivel educativo a otro. El pasaje a primer año, sumado a los cambios que acontecen en relación a la educación primaria —tales como la presencia de un número mayor de asignaturas, la cantidad de profesores, el incremento de la carga horaria— parecen generar que los estudiantes se encuentren desorientados en relación a la nueva modalidad de enseñanza. Esto trae aparejado que sus familiares requieran de un maestro de apoyo pedagógico para que ayude a los jóvenes a organizarse y a responder a las exigencias de la educación secundaria. Se trata entonces de un motivo de índole académica. La ruptura que implica el pasaje de los estudios primarios a los secundarios se ve reflejada en el aumento de la asistencia a clases de apoyo pedagógico en el momento de transición entre un nivel de enseñanza y otro.

Algunos familiares enfatizaron que demandaron este apoyo por la necesidad de adaptación a las dinámicas que se manejan en los diferentes niveles educativos. En otros casos, los familiares relacionaron las dificultades en la adaptación del pasaje de un nivel educativo a otro con la calidad de formación del nivel primario. Los miembros de la institución educativa respondieron en la misma dirección que los familiares, haciendo hincapié en los cambios que implica el pasaje de nivel en relación a la carga horaria, la

cantidad de materias, la extensión del contenido y todo el universo nuevo que la secundaria les ofrece.

A continuación, se expone el relato de una de las madres entrevistadas, que da cuenta de los cambios que debieron atravesar los estudiantes en relación a las singularidades de cada nivel de enseñanza:

Al pasar al secundario el nivel de exigencia fue otro, el cambio también, las demandas de las 10 u 11 materias que tenían al mismo tiempo, entonces no es lo mismo que 5 o 6 materias, es más *light* el primario. En el secundario todos exigen al mismo tiempo, los parciales eran uno atrás del otro, hay que organizarse en cuestiones de horarios, de tiempos (...) por ahí fue también esa la falla o la falta de un nivel a otro, en técnicas de estudio, en que se soltaran más o en tomarles más en forma oral, en ver cómo estudiaban ellos (...) creo que eso fue en primer año la crisis, la desesperación porque era todo nuevo, las exigencias, el ritmo de trabajo arduo, conocer a doce profesores, las formas de trabajo... (Entrevista familiar N° 14).

### **Falta de tiempo por parte de los familiares**

Ocho de los familiares entrevistados, como así también personal de la institución educativa, hicieron referencia a las múltiples ocupaciones de los adultos como uno de los principales motivos por los que se demandó apoyo pedagógico para los jóvenes. En este caso, la demanda se orienta más a cuestiones de índole socio-familiar. El contexto de aprendizaje resulta no solo un apoyo para los estudiantes, sino también para los padres y familiares, ya que las maestras asisten a los adolescentes durante sus tiempos libres y los familiares pueden dedicarse a sus ocupaciones laborales.

A continuación, se explicitan algunos fragmentos que sirven de ejemplo:

Porque yo como mamá, tenía muchas horas fuera de mi casa (...) por la situación económica actual, hace que los papás, ambos tengan que salir a trabajar y cantidad de horas fuera de la casa, como me pasa a mí (Entrevista familiar N° 7).

Hoy en día los papás trabajan mucho y no tenemos ese suficiente tiempo para explicarles o enseñarles... se trabaja mucho afuera, muchos compromisos, muchas corridas en todo el día... entonces yo llego a casa sabiendo que él tiene los deberes hechos, si tiene una prueba ya sé que estudió (Entrevista familiar N° 8).

Las expresiones de los familiares permiten dar cuenta de la relación que existe entre la demanda de apoyo pedagógico y la situación económica que atraviesan los adultos de la localidad. La búsqueda de nuevas fuentes de ingreso hace que los adultos tengan múltiples ocupaciones laborales y no tengan tiempo de ayudar a los jóvenes con las tareas escolares.

Por su parte, las maestras de apoyo pedagógico y los agentes institucionales también expresaron en sus discursos que la situación económica actual y los cambios en las tipologías familiares se relacionan con la búsqueda por parte de los adultos de un profesional que apoye a sus hijos con las actividades académicas.

### **Conocimientos insuficientes de los familiares**

Nueve de los familiares entrevistados mencionaron que el motivo por el que demandaron el contexto de apoyo pedagógico fue que consideraban que no tenían los conocimientos suficientes que, de acuerdo a su percepción, se requieren para poder ayudar a sus hijos con las tareas del colegio. Esto se debía a que no habían accedido al nivel de educación que estaba cursando el adolescente o a que no recordaban ciertos temas, contemplados dentro de los contenidos que se enseñan en el secundario, por haber cursado esos estudios muchos años atrás.

En algunos casos, al desconocer los contenidos impartidos en los cursos de educación secundaria, los familiares recurrieron a la ayuda externa brindada por las maestras de apoyo pedagógico. Esta solicitud refiere a aspectos de índole socio-familiar y da cuenta de la importancia que se asigna en el hogar a la educación de los jóvenes, en la que se depositan expectativas académicas, así como también expectativas sociales.

Tanto la directora de la institución como las maestras de apoyo pedagógico relacionaron el nivel educativo alcanzado por los familiares de los estudiantes con la demanda de clases particulares. También destacaron la importancia que los adultos le asignan a la educación, que se ve reflejada en la búsqueda de un profesional que pueda ayudar a los jóvenes con contenidos que escapen a sus conocimientos.

A continuación, se citan expresiones de los familiares para ilustrar esta subcategoría:

Hay muchas cosas que no entiendo. Lo que me explicaron a mí hace 25 años no es lo mismo de ahora... así que yo decidí, para no confundirlo más a él, decidí mandarlo a particular (Entrevista familiar N° 2).

Yo no tengo un secundario y no sé explicarle a veces, porque hay cosas que no puedo, no las entiendo directamente, que me cuesta a mí (Entrevista familiar N° 9).

En resumen, las demandas que tuvieron que ver con cuestiones de índole académica fueron principalmente aquellas en las que los familiares promovían la asistencia del adolescente a clases particulares para que fueran ayudados por un profesional a prepararse para las exigencias académicas de la institución educativa. La asistencia de los jóvenes a las clases de apoyo se vio atravesada también por otras circunstancias, tales como dificultades para realizar resúmenes, dependencia generada a las instancias

de ayuda, dificultades para entender las explicaciones brindadas por los profesores y problemas de aprendizaje. Uno de los principales motivos por el que se solicitó el contexto de apoyo pedagógico fue por la necesidad de ayuda en el proceso de adaptación.

Cabe destacar que un grupo de familiares mencionó que los jóvenes asistían al apoyo para que se los ayudara a fortalecer su autoestima, confianza en sí mismos y a sentirse más seguros a la hora de enfrentarse a las situaciones de examen. En relación a estos motivos, de índole afectiva, si bien fueron mencionados en las entrevistas, los casos fueron escasos. Aunque se lo considera un aporte valioso, al no contar con datos suficientes para analizarlo de modo exhaustivo no se lo incluyó en el detalle de resultados.

Por último, se encuentran las cuestiones socio-familiares, que hacen referencia a la falta de tiempo y a los conocimientos insuficientes de los mayores para ayudar a los adolescentes con las tareas escolares.

En las categorías mencionadas —(a) ayuda al proceso de adaptación, (b) falta de tiempo por parte de los familiares y (c) conocimientos insuficientes de los familiares— se ha aludido a los motivos por los cuales los adultos demandaban la asistencia de sus hijos a clases particulares. A continuación, se buscan integrar percepciones más generales, que contemplan más bien una opinión sobre por qué el apoyo pedagógico es solicitado con recurrencia.

Ante la pregunta: ¿por qué considera que actualmente son cada vez más las familias que demandan que sus hijos asistan a clases particulares?, las percepciones generales se vinculan con aspectos situacionales. Las respuestas se orientaron hacia tres cuestiones principales: la masividad del grupo de clases, las exigencias institucionales y las dificultades para atender a la educación de los hijos.

En primer lugar, un gran número de familiares expresó una relación directa entre la cantidad de alumnos que presentan los cursos y la asistencia de los adolescentes a clases de apoyo. Para las madres entrevistadas, la masividad en el aula trae aparejadas dificultades para lograr la interacción entre los estudiantes y el profesor. Esto produce inseguridades, dudas y dificultades para aprender, para prestar atención y concentrarse. Los familiares recurren entonces a un profesor externo para que, mediante una atención más personalizada, los estudiantes puedan acceder a los conocimientos que no alcanzan durante el período de cursado. La mención al fenómeno de la masividad del grupo de clases deja entrever cuestiones personales y contextuales. Esta es una situación que preocupa particularmente a los padres de este curso, que se ven implicados en dicha situación. Los agentes institucionales también relacionaron la masividad de la clase con el incremento de la demanda de apoyo.

En segundo lugar, la percepción de los familiares sobre el incremento de la asistencia a clases particulares debido a las exigencias de la institución se relaciona con dos de los motivos por los que pidieron el apoyo para sus hijos. Por una parte, los estudiantes acudieron a las maestras particulares para contar con un apoyo profesional

que los ayudara a cumplir con las exigencias propias del nivel secundario. Por otra parte, el hecho de que los familiares de los estudiantes desconocieran los temas que estudiaban sus hijos incidió en que demandaran esta ayuda particular.

En tercer lugar, si bien ninguno de los familiares entrevistados relacionó su demanda con un desligamiento de sus funciones como adulto en la educación de los adolescentes, muchos consideraron que el incremento de la asistencia a clases particulares se debe a que los padres depositan sus responsabilidades respecto a la educación de sus hijos en la figura de la maestra de apoyo. Las maestras entrevistadas también observaron que los familiares demandan sus servicios ante las dificultades que presentan para atender a sus responsabilidades en la educación de los jóvenes.

Este último aspecto podría verse representado en algunos de los motivos por los que los familiares expresaron que habían demandado el apoyo: la falta de tiempo y de conocimientos por parte de los adultos. El hecho de que trabajaran durante largas jornadas y no estuvieran mucho tiempo en sus hogares, sumado a la falta de conocimientos sobre ciertos contenidos curriculares, incidió en que los adultos —al no disponer del tiempo y de los recursos para ayudar a los jóvenes— confiaran a profesionales la asistencia y el seguimiento de la educación de sus hijos.

## REFLEXIONES FINALES

El presente estudio permitió reflexionar acerca de las diversas demandas familiares a contextos de aprendizaje no formales en educación secundaria, al obtener información detallada en relación a algunos motivos por los que se solicitaron los contextos de apoyo pedagógico. El análisis de los datos obtenidos mostró que la asistencia de los jóvenes a los contextos de apoyo pedagógico se veía atravesada por cuestiones de índole académica, socio-familiar y afectiva; siendo las dos primeras las que aparecen con más fuerza en los relatos de los familiares.

Una de las principales demandas por cuestiones académicas surge por la necesidad de ayuda en el proceso de adaptación que implica el tránsito del nivel primario al secundario. El desfase entre un ciclo y otro, en relación a la extensión de los contenidos y a la apropiación de estrategias de estudio, se intenta remediar desde las familias con la búsqueda de apoyo pedagógico.

En relación a aquellas demandas por cuestiones de índole socio-familiar, se relatan las dificultades por parte de los padres para ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de ciertos contenidos académicos —por no tener conocimientos sobre los temas o por no recordarlos— y la falta de tiempo para ayudar a los jóvenes. Esto se asemeja a uno de los planteos de Ventura et al. (2006), que consideran que uno de los principales motivos por los que se demanda este contexto se debe a que cumple la función de apoyo no solo a los estudiantes, sino también a las familias, al ofrecer un espacio para que los jóvenes hagan los trabajos que desde la institución educativa se solicita que realicen en sus hogares. Los planteos se corresponden también con los

aportes de Runte-Geidel (2015), quien expresa que las clases de apoyo pedagógico cumplen una función más social que académica, ya que ofrecen servicios de ocupación en los tiempos libres de los jóvenes y apoyo para aquellas familias con múltiples ocupaciones laborales fuera de la esfera doméstica.

Un aspecto interesante refiere a las respuestas que dieron las madres ante la pregunta sobre los motivos generales por los que pensaban que se había incrementado la demanda de apoyo pedagógico. En algunas situaciones pudieron separar este interrogante de los motivos particulares por los que habían demandado el apoyo, y en otras no. Al referirse a la masividad de los cursos, hicieron mención principalmente a aspectos personales que motivaron sus demandas. Se observó que las personas expusieron sus motivos personales como cuestiones generales por las que se incrementa la asistencia de los jóvenes a clases particulares.

Desde la perspectiva socio-cultural se concibe al aprendizaje como un proceso social, co-construido en las interacciones y negociaciones con otros. Se entiende al aprendizaje como un proceso que se define en términos de interacciones sociales. Con lo anteriormente expresado, y de acuerdo a los resultados del estudio, no se puede dejar de considerar la idea de que los contextos de aprendizaje son diversos, creados por las personas y por sus expectativas (Rinaudo, 2014). La representación que cada persona internaliza en relación al contexto de apoyo pedagógico está atravesada por las necesidades y los motivos por los que demandó dicho espacio, tanto de carácter académico, afectivo o socio-familiar.

No es menor el hecho de que los espacios de apoyo pedagógico surjan de la necesidad de ayuda ante determinadas situaciones que los estudiantes no pueden resolver por sí solos. La propia denominación de dicho contexto de aprendizaje puede interpretarse como el sostén o andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) que necesitan los estudiantes para poder aprender los contenidos enseñados en la educación secundaria, a partir de la interacción y de la ayuda de otro.

Este estudio apunta a otras alternativas de aprendizaje y reconoce que este no solo acontece en instituciones educativas formales. Conocer más acerca de cómo se aprende en contextos de diferente naturaleza contribuye a repensar el rol del educador y permite contemplar posibles tareas y ámbitos de intervención en contextos no formales.

En la actualidad, la impronta de los enfoques socio-culturales y estudios derivados contribuyen a repensar en esta dirección, al dejar en claro que las personas no aprenden solas ni únicamente en ámbitos formales, sino que lo hacen en diversos contextos y siempre en interacción con otros. De esta manera, se abren nuevas posibilidades de desempeño de rol para los profesionales de la educación. El modo en que se desarrollan y construyen los aprendizajes en contextos no formales, como el investigado, produce novedosos y desafiantes campos de acción (Martín, Ciochetto y Vaja, 2016).

## REFERENCIAS



- Agalianos, A. (2011). *The Challenge of Shadow Education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. París, Francia: UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., Adamson, B., y Mason, M. (2010). *Educación comparada: enfoques y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Buchmann, C. (2002). Getting ahead in Kenya: Social capital, shadow education, and achievement. En B. Fuller, y E. Hannum (Eds.), *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures* (pp. 133-159). Ámsterdam, Holanda: JAI Press.
- Manavella, A. M. (2016). *La demanda familiar de contextos de aprendizaje extraescolares en Educación Secundaria* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *Ikastorratza*, 12. Recuperado de [http://www.ehu.es/ikastorratza/12\\_alea/contextos.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf)
- Martín, R., Ciochetto, E., y Vaja, A. (2016, noviembre). *La diversidad de los contextos de aprendizaje en el desarrollo del rol del psicopedagogo*. Trabajo presentado en la Jornada homenaje a Lev Vigostky, a 120 años de su nacimiento, Córdoba, Argentina.
- Moraga, V. (2011). Somos mucho más que dos. *Revista Rumbos*, 28, 22-28.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-206). Tenerife, España: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282.
- Runte-Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del Sur de Europa y sus implicaciones sobre la Equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 167-182.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus, Revista de Educación*, 12(22), 241-256.
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Trilla, J., Gros, B., López, F., y Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, España: Ariel Edición.
- Ventura, A., Neto-Mendes, A., y Costa, J. A. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela a través de un análisis comparado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-19.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

# ¿CÓMO RETENER A LOS JÓVENES Y ADULTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO? ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DESPLEGADAS EN TRES LICEOS NOCTURNOS DEL URUGUAY

*How to keep young and adults people in the public educational system? Analysis of the strategies developed in three night- shift schools in Uruguay*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1424>

CLAUDIA CABRERA BORGES\*<sup>1</sup>

\*Universidad ORT. Uruguay. Correspondencia:  
claudiaanahi@gmail.com

Recibido: 02/12/16

Revisado: 14/02/17

Aceptado: 31/03/17

**Resumen:** El artículo presenta algunos resultados de la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de Enseñanza Media*. Se enfatiza en cómo las instituciones estudiadas despliegan estrategias que apuntan a promover la permanencia de los jóvenes y adultos en la educación formal. El enfoque metodológico corresponde a un estudio de caso referido al turno nocturno de tres liceos del Uruguay. Los resultados evidencian los desafíos que enfrentan quienes se encuentran a cargo de la educación de jóvenes y adultos, y las acciones que realizan, tanto fuera del aula como en sus clases, para evitar que los estudiantes dejen de asistir.

**Palabras clave:** adultos, educación formal, educación nocturna, deserción, estrategias didácticas.

**Abstract:** *This article presents some of the results of the research conducted within the framework of the doctoral thesis: "The Teaching of Biology in the Night Shift during the First Four Years of Secondary Education." Emphasis is placed on how the institutions studied deploy strategies for promoting the permanence of young people and adults in formal education. The methodological approach corresponds to a case study based on the night shift of three high schools in Uruguay. The results show the challenges faced by those who are in charge of the education of youth and adults, and the actions they take both inside and outside the classroom in order to prevent the students from dropping out.*

**Keywords:** *adults, formal education, night school, drop out, teaching strategies.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación (Universidad ORT); magíster en Educación (Universidad ORT); licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad de la República); profesora de Biología (IFD-IPA). Docente de Didáctica en el CeRP del Centro-CFE. Profesora y tutora de maestría en la Universidad ORT. Cuenta con varias investigaciones, publicaciones y ponencias referidas al ámbito educativo, fundamentalmente vinculadas al análisis de prácticas de enseñanza de la Biología, con énfasis en el aprendizaje por investigación y el aprovechamiento de las tecnologías digitales en el aula.

## INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación a la que refiere el presente trabajo se enfoca en las estrategias didácticas que despliegan los docentes de la asignatura Biología en la formación de los jóvenes extraedad y adultos que asisten a los cursos de los primeros cuatro años de Educación Media (EM). El estudio corresponde a la zona Centro Sur del Uruguay, en liceos con Ciclo Básico y cuarto año en el turno nocturno.

La selección de la población se fundamenta en la particular posición que tiene el país respecto a la cantidad de jóvenes que no finaliza la educación media (40 % según Filardo y Mancebo, 2013, p. 59), a pesar de que a partir de la Ley n.º 18.437 del año 2008 se extiende la obligatoriedad de la enseñanza de 9 a 14 años<sup>2</sup>. Los cambios que se han dado en la educación en los últimos años en el Uruguay no logran revertir los problemas de desafiliación, a los que se suman los magros resultados académicos en EM y, en particular, en el aprendizaje en Ciencias Naturales.

De acuerdo con lo que plantean autores como Messina (citado en Blazich y Ojeda, 2013, p. 45), la educación de adultos desde sus inicios se ha constituido en un espacio cuyas fronteras se encuentran en constante redefinición; un lugar contradictorio, tensionado. El estudio realizado constata tales aspectos e identifica prácticas que ponen de manifiesto el interés por brindar oportunidades a grupos que han sido vulnerados en sus derechos.

Los jóvenes y adultos configuran una población con particularidades en lo que a educación refiere (Fernández et al., 2010; Filardo, Chouhy y Noboa, 2009; Rivero, Cabrera y Mañán, 2012). Interesa saber cómo se relacionan las estrategias didácticas diseñadas y puestas en práctica por los docentes, con las características propias de la población de estudio, con sus biografías, con sus recorridos extraescolares y con los “éxitos y fracasos” vividos en la escolarización.

Como punto de partida, es necesario realizar precisiones conceptuales que esbozan algunos pilares del entramado teórico que sustenta el estudio.

En primer lugar, corresponde mencionar que la salida de los jóvenes del sistema educativo formal (SEF) puede denominarse de diferentes maneras: ‘desvinculación’, ‘abandono’, ‘salida’, ‘exclusión’, ‘desafiliación’, ‘deserción’. Fernández et al. (2010, p.15, destacado de la autora) define deserción como “la *no concurrencia actual* a la escuela (un estado) que se infiere resultante de la *no inscripción o matriculación este año*; un evento voluntario generado por una decisión tomada sea por la familia, sea por el mismo joven”. El concepto de ‘deserción’ atribuye toda la responsabilidad al sujeto y a su entorno cercano, con lo que se exime a la sociedad en su conjunto de generar las condiciones que tienen por consecuencia la toma de tales decisiones. Es por ello que, en el presente trabajo, se opta por la utilización de los términos ‘desvinculación’ o

---

<sup>2</sup> Ley n.º 18.437 (2008): “Artículo 7º: (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”.

‘desafiliación’, que se conciben como el alejamiento del SEF, en el entendido de que puede deberse a causas muy diversas.

La no asistencia a instituciones educativas puede diferir en cuanto al tiempo de alejamiento, que puede ser provisorio o permanente. Entre ambos puede existir una enorme gama de posibilidades. Resulta interesante saber además que, de acuerdo con lo que se expresa en el estudio realizado por De Melo, Failache y Machado (2015), muchos de los adolescentes que se encuentran desvinculados del sistema educativo uruguayo aluden a las dificultades de aprendizaje como motivo de abandono, lo que se encuentra en estrecha relación con las biografías escolares poco exitosas de esos estudiantes. Por otra parte, la gran mayoría de los que asisten al turno nocturno, en algún momento, se desvincularon del SEF y luego decidieron regresar, pero es preciso considerar que el tiempo de alejamiento también puede afectar los aprendizajes.

En estrecha relación con lo mencionado se identifica el concepto de ‘ausentismo’ que, de acuerdo con lo expresado por Fernández et al. (2010, p.16):

Refiere a un *atributo* [cursivas añadidas] de un estudiante que caracteriza su comportamiento regular de estudiante durante un año lectivo o ciclo escolar. Surge de la contabilidad de eventos simples (las inasistencias) y requiere de la determinación de un umbral (el “límite de faltas”, por ejemplo 15).

El ausentismo constituye la antesala de la desvinculación. Es por ello que es de interés conocer, desde lo empírico, las características que tiene en ese turno en particular y analizar cuáles son los resultados didáctico-pedagógicos de estos eventos.

Las consecuencias para quienes no finalizan los ciclos obligatorios impactan en la reducción de oportunidades de participación social, económica y cultural en otros ámbitos sociales; a esto se suma el aumento de la probabilidad de ser excluidos del mercado de trabajo, lo que afecta, además, los ingresos a los que pueden aspirar (Fernández et al., 2010). El extremo de este proceso conlleva a lo que Fernández denomina “transición desintegradora”, en la que los jóvenes pierden las protecciones sociales que trae aparejadas el ser parte del sistema educativo; de este modo, son vulnerabilizados en tanto se los excluye de los circuitos institucionales.

Es preciso entender que se trata de un hecho complejo en el que influyen múltiples factores (sociales, políticos, económicos y culturales, entre otros) y que al sistema educativo no le corresponde toda la responsabilidad, pero sí una buena parte de ella. Por lo expuesto, interesa conocer las acciones institucionales y, en particular, las áulicas que apuntan a revertir el alejamiento de los jóvenes del SEF.

Otro eje articulador del estudio es el concepto de estrategia. Las estrategias involucran el diseño e implementación de prácticas concretas, que persiguen finalidades específicas y evidencian las concepciones de enseñanza y de aprendizaje desde las que se posiciona el docente. “Diseñar estrategias involucra una organización secuenciada de la acción” (De la Torre, 2002, p. 110), lo que supone un proceso de pensamiento que

orienta al docente en la toma de decisiones que se plasman, luego, en la planificación de su labor.

Diversos autores (Sánchez, 2013; De la Torre, 2002; Carretero y Castorina, 2012) hacen referencia a la responsabilidad que implica el diseño de estrategias, y destacan el compromiso que deben asumir las personas que las diseñan y despliegan para que ello implique una transformación de la situación de partida. El compromiso no solo debe involucrar al docente y a la institución, sino que debería corresponsabilizar al estudiante en el proceso de aprender.

En un contexto en el que los estudiantes evidencian serias dificultades para permanecer y egresar del sistema educativo y lograr aprendizajes de calidad, es de especial interés la perspectiva que identifica a las estrategias como alternativa para transformar la realidad, porque son concebidas como “el eje de la mejora, transformación y cambio del problema, dificultad o situación de riesgo de la persona o grupo de personas a las que se dirige” (Sánchez, 2013, p. 20). Los mismos autores agregan, además, que “las estrategias didácticas se convierten en herramientas claves para la transformación de una situación de desventaja socioeducativa como elemento facilitador que incide en la problemática en la que se aplica” (p.19). Como clave para la transformación se enfatiza, además, en identificar los factores de riesgo y la relevancia de conocer “las características desfavorecidas de los individuos o grupos con los que se va a intervenir” (p.19).

Autoras como Aguerro y Vaillant (2015) cuestionan la homogenización como norma en los sistemas educativos latinoamericanos y proponen que se debe atender la heterogeneidad para, de esta forma, brindar propuestas de enseñanza lo suficientemente diversas y abarcar la multiplicidad de necesidades que subyacen a tal heterogeneidad. La heterogeneidad siempre ha existido, y en la población de adultos se agudiza (Bastán y Elguero, 2005). Lo que debe cambiar es el reconocimiento de las diferencias, para adecuar la metodología y las condiciones de trabajo de manera tal que permitan atender a estudiantes que, siendo tan diferentes, comparten una misma aula (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

El presente artículo tiene por cometido centrarse en un aspecto particular de la investigación, que refiere a las estrategias que apuntan a evitar el alejamiento de la educación formal de los estudiantes que asisten al turno nocturno.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

El enfoque metodológico se basa en un abordaje mixto en el que se busca superar filiaciones únicas y arbitrarias (Erazo, 2011). Para ello, el diseño metodológico se nutre de aspectos provenientes de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Los aspectos cuantitativos se relacionan fundamentalmente con la caracterización de la población de estudiantes y docentes de Biología de ciclo básico de las instituciones seleccionadas.

Estos datos son relevantes en tanto permiten identificar datos de contexto y de base de los sujetos de la investigación.

Por otra parte, el componente cualitativo resulta clave para comprender cómo los docentes de Biología diseñan y ponen en práctica estrategias. Contribuye, además, a conocer cómo tales estrategias buscan adecuarse a las particularidades de la población de estudiantes que asiste al turno nocturno.

Se elige primer ciclo porque en los primeros tres años de educación formal son muchos los jóvenes que no logran finalizar la Educación Media Básica. El motivo de incluir el nivel de cuarto año refiere a que, si bien de acuerdo con la normativa del Consejo de Educación Secundaria (CES), corresponde a segundo ciclo, los liceos tipificados como de primer ciclo incluyen lo que en teoría es el primer año de bachillerato (cuarto año). Se optó por acotar el problema a lo ocurrido en la zona centro sur, delimitada así por el CES, que incluye tres liceos con ciclo básico en el turno nocturno, ubicados en las ciudades de Florida, Durazno y Flores.

La elección de la asignatura Biología se debe a que es una de las ciencias naturales, y es en ese ámbito en el que se han detectado dificultades en los logros de los adolescentes latinoamericanos y, dentro de estos, los uruguayos, evaluados en pruebas internacionales (Rivas, 2015).

La investigación realizada es un estudio de caso, entendido según Anguera (1985) como el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno. La selección del estudio de caso para abordar el problema planteado tiene que ver con que hay más interés en el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos y su interpretación, que en la comprobación de hipótesis. Se comparte lo planteado por Stake (2005, p. 7) cuando menciona que el estudio de casos es empático e intenta obtener la información que se requiere a través de la observación discreta. Se trata de comprender cómo ven la realidad los diferentes actores, preservando “las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede”.

El objeto de estudio son las prácticas de los docentes que se desempeñan en ciclo básico y cuarto año de los liceos nocturnos de la zona centro sur del Uruguay, en relación con su potencialidad para favorecer la comprensión en la asignatura Biología y evitar que los estudiantes se desvinculen del sistema.

El universo de estudio lo constituyen los docentes de Biología, los jóvenes extraedad y adultos que asisten a ciclo básico y cuarto año, enmarcados en un contexto institucional.

En cuanto a los sujetos, es posible decir que los protagonistas son docentes y estudiantes, en tanto se estudian las prácticas que favorecen la comprensión en esa población de educandos. También se involucran otros actores como adscriptos, ayudantes preparadores de laboratorio, directores y subdirectores, dado que aportan a caracterizar la población de estudio al brindar miradas que trascienden el aula e involucran a la institución en su conjunto.

Las técnicas aplicadas fueron: 22 entrevistas en profundidad, realizadas a docentes de Biología y a otros funcionarios de las instituciones estudiadas; 15 observaciones de clase, de seis docentes de Biología de los primeros cuatro años de EM; 6 entrevistas de estimulación del recuerdo, que involucraron a los profesores cuyas clases fueron observadas, y 176 cuestionarios aplicados a estudiantes.

Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizaron procedimientos propuestos por el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), dado que lo que se pretende es generar teoría sin perder el anclaje en la empiria. El proceso de análisis consistió en partir de los datos, manipularlos y, a partir de ello, otorgarles un nuevo orden conceptual, en pos de responder las preguntas de investigación. Se partió de algunas categorías preliminares provenientes del marco teórico y de la experiencia de la investigadora como docente de Didáctica de la Biología. Un ejemplo claro fue apelar a conceptos propuestos y vastamente analizados por la didáctica de las ciencias, tales como el trabajo colaborativo. Por otra parte, surgen de la empiria categorías como promover el uso del cuaderno y la asistencia intermitente. Por lo expuesto, es posible afirmar que la construcción de teoría involucró procesos tanto inductivos como deductivos.

Los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios aplicados a los jóvenes y adultos fueron procesados con el programa SPSS con el cometido principal de caracterizar a la población de estudiantes e indagar sobre cómo estos se perciben a sí mismos, a los docentes, a las clases de Biología y al liceo nocturno como institución formadora.

La metodología seleccionada posibilitó que, mientras se llevaba a cabo la recogida de información, por medio de fuentes diversas, se realizaran exámenes cruzados de los datos obtenidos. Esto permitió la triangulación necesaria para contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diferentes. Dicha triangulación, según Erazo (2011), es una de las técnicas de validación más empleadas. A esta se sumó, como técnica de validación, la saturación, entendida como la búsqueda de evidencias suficientes. La identificación de recurrencia, desde diversas fuentes, también fue utilizada para otorgar credibilidad a los resultados.

## **RESULTADOS**

### **Principales desafíos y dificultades de enseñar en el turno nocturno**

Los desafíos son múltiples y se encuentran en estrecha relación con las dificultades que tienen los estudiantes. Los principales desafíos mencionados por los docentes se vinculan con el propósito de motivar a los jóvenes y adultos para que aprendan y, al mismo tiempo, evitar que deserten. Para ello, deben hacer frente a la heterogeneidad y a las múltiples problemáticas sociales que viven los educandos.

Los docentes identifican como un desafío el enfrentar a estudiantes que presentan tantas diferencias entre sí. Las citas que se ofrecen a continuación dan cuenta de cómo los docentes perciben las múltiples diferencias que se evidencian en las aulas:

P. 11<sup>3</sup>: [...] la variedad de alumnos que tenés de edades, por ejemplo este año yo desde los 17 años hasta los 50 y pico de años.

P. 10: Sobre todo es muy heterogéneo el grupo en particular. Es muy... hay dos o tres que andan muy bien y otros que les cuesta muchísimo, porque sobre todo uno de los principales desafíos fue que ellos habían dejado de estudiar mínimo dos años atrás. Por ejemplo, hay una que repitió varias veces primero, una chiquilina, y otros que habían dejado y este año decidieron reincorporarse, y sobre todo hay una persona que tiene cerca de 40 años [...].

En lo que respecta a las dificultades, los profesores de Biología consultados reconocen dos grandes aspectos: por un lado, la asistencia intermitente, y por otro, las problemáticas sociales que afectan a los jóvenes y adultos que asisten al liceo.

A continuación, se incluyen dos citas que ponen de manifiesto que la asistencia irregular de los estudiantes se constituye en un problema para quienes enseñan:

P. 9: Vienen dos, tres. El otro día, por ejemplo, teníamos escrito y me vinieron los ocho a clase. Pero al otro día tuve cuatro, son como momentos.

P. 5: [...] que vienen generalmente en la segunda hora, que vienen un día sí y un día no.

La asistencia intermitente preocupa por varios motivos. Por un lado, los docentes no tienen claro de antemano si quienes asistirán fueron a clases previas o no, con las dificultades que ello conlleva al momento de planificar sus acciones. A esto se suma que la falta de regularidad en la asistencia dificulta que el estudiante lleve el hilo conductor del curso y, por tanto, dificulta el aprendizaje.

Además, tal problemática suele ser el antecedente inmediato de la desafiliación. La siguiente cita revela con claridad este último aspecto, dado que por lo que menciona la docente, se trata de personas que, en muchos casos, vienen con antecedentes reiterados de abandono del sistema educativo:

P. 1: Aparte te lo dicen "a mí me echaron del liceo tal". Empiezan y dejan, empiezan y dejan, hasta que llega una edad en la que no pueden empezar y van al nocturno. Después [hay] gente que ha hecho tres veces que ha empezado y ha dejado. Hasta ellos se ponen en esa situación de que en cualquier momento dejan. Te lo dicen ahora: "en cualquier

---

<sup>3</sup> Los fragmentos de entrevistas publicadas en este artículo se identifican mediante la abreviatura del rol del entrevistado y un número identificador. P. 11, por ejemplo, corresponde a profesor n.º 11.



momento deje, profe”. [...] se te va media clase tratando de seducirlo para que no deje. No puede ser que deje.

En lo que refiere a las problemáticas sociales, las instituciones no son ajenas a los problemas que afectan a la sociedad uruguaya actual. En las siguientes citas se alude a problemáticas sociales que, de acuerdo con lo que dicen los docentes y no docentes, son frecuentes en los estudiantes que asisten al liceo nocturno:

P. 2: Y de repente vestirse, comer, venir comido, tener un techo, venir de no sé dónde, y cuando se van del liceo no saber a dónde ir, si se van a la casa del padre, de la madrastra, del hermano.

SD. LA<sup>4</sup>: Es toda una problemática, porque cuando los van a inscribir a los alumnos al hospital para que sean tratados con ese equipo multidisciplinario, no se pudieron inscribir porque no tenían el carné de asistencia, y cuando se le pide el carné a la mamá, te cuelga el teléfono.

Las adicciones constituyen otro problema al que los docentes refieren con preocupación:

P. 3: [...] tengo muchos alumnos que consumen, que consumen droga. Y a veces muchas de las salidas de las clases son para eso.

A lo anterior se agrega la realidad que afrontan las mujeres jefas de hogar para quienes, en muchos casos, el cuidado de los hijos resulta un problema para asistir al liceo de forma regular.

### **Acciones de retención a nivel institucional**

El 100 % de los docentes identifican a las instituciones en las que se encuentran como lugares en los que sus actores son conscientes de la problemática de la desvinculación de los estudiantes, y ponen de manifiesto una actitud proactiva para evitar el alejamiento de los jóvenes y adultos. La siguiente cita da cuenta del seguimiento permanente que se realiza desde las instituciones, cuestión que coincide con lo que mencionan los directores, adscriptos y subdirectores de todos los centros estudiados:

P. 6: En la institución están constantemente pendientes de si faltan, llaman a la casa, que no entren tarde, que no se queden afuera. En eso están muy pendientes.

---

<sup>4</sup> SD. LA: subdirector Liceo A.

D. LB<sup>5</sup>: El seguimiento lo hacen el subdirector con las profesoras adscriptas, se los llama por teléfono cuando han dejado de asistir y se les pregunta las razones para ver si nosotros como institución podemos de algún modo adecuar alguna estrategia para que no abandonen. En muchos casos no podemos hacer nada porque ya lo tienen decidido o les es imposible asistir.

D. LA: contamos con que los adscriptos los van llamando cuando faltan y el porqué.

También interesan las dificultades que afrontan desde la institución para realizar dicho seguimiento. La más recurrente es no contar con recursos humanos abocados a esa tarea. Uno de los liceos tuvo la experiencia de contar con horas de apoyo que se dedicaron al seguimiento, y sus actores resaltaron su relevancia. No obstante, como no se trataba de un cargo, las horas desaparecieron y el seguimiento volvió a sumarse como una tarea más para adscriptos y coordinadores.

Además del seguimiento, los liceos instrumentan otras acciones como, por ejemplo: recorrer los grupos para dialogar con los estudiantes sobre la importancia de que asistan, comprometer a los padres de los que son menores de edad, buscarles atención médica a los que la necesitan como condición indispensable para poder integrarse a las clases, realizar adelantos de horas para que, si un docente no asiste, los estudiantes no tengan horas libres.

Solicitar el plan que incluye la semestralización es otra de las estrategias empleadas en un liceo, cuestión que les fue concedida. Otra acción concreta es realizar encuestas para saber por qué faltan los estudiantes, ya que los resultados obtenidos resultan útiles para pensar estrategias referidas a cómo enfrentar el problema:

SD. LA: Un profesor decía: “faltan porque están cansados”, otro decía: “faltan por problemas familiares”. Llega un momento que andá a saber por qué faltan, y realmente son sumamente diversas las encuestas.

Las acciones que apuntan a evitar el alejamiento en las diferentes instituciones son diversas, pero en todos los casos se pone de manifiesto la preocupación de los diferentes actores y una actitud proactiva para evitar que los jóvenes y adultos dejen de asistir.

Resulta interesante observar cómo dichos actores reflexionan sobre este fenómeno. Si bien el 100 % coincide en que es preciso desplegar acciones para mitigar el problema, también destacan que el liceo no es el único factor que incide en que los estudiantes permanezcan o se alejen del sistema educativo. Esta visión crítica no significa que no tienen nada para hacer; por el contrario, los actores institucionales ponen en juego diversas estrategias de retención. No obstante, tienen claro que se trata de un fenómeno de alta complejidad, donde las problemáticas sociales juegan un papel preponderante.

---

<sup>5</sup> D. LB: director Liceo B.

## Estrategias que se despliegan en las aulas para promover la permanencia e involucramiento de los estudiantes

Además de lo que se realiza en el plano institucional, en este estudio se procuró indagar qué hacen los docentes en el aula para evitar la desafiliación de los estudiantes. La Figura 1 aporta una visión general de las diferentes acciones que llevan a cabo:

Figura 1. Esquema general de estrategias de aula que apuntan a la retención de los jóvenes y adultos.



Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 291)

### *Promover el trabajo colaborativo*

Tanto desde el discurso de los docentes como en las observaciones de clase (Figura 2) es posible apreciar el interés de los profesores por propiciar el intercambio entre pares (Anijovich, 2010; Barkley, 2007). De acuerdo con lo expresado por la mayoría de los profesores, uno de los principales cometidos es promover la ayuda mutua entre los estudiantes.

*Figura 2. Intercambio entre pares a solicitud del docente. A. Clase 1, P. 10. B. Clase 2, P. 6.*



*Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 293)*

Dada la heterogeneidad de la población —característica mencionada recurrentemente no solo por los docentes, sino también por otros actores (adscriptos e integrantes del equipo de dirección)— resulta indispensable favorecer instancias de socialización de saberes y apoyo mutuo. Estas son importantes para que, por un lado, los estudiantes sientan que tienen algo que aportar a otro y, por otra parte, reciban la orientación de alguien con quien comparten características comunes, aunque en algunos casos solo sea el asistir al liceo en turno nocturno.

Otro aspecto sobre el que inciden estas acciones es el hecho de que favorecen la autoestima de los estudiantes, que en muchos casos se encuentra muy disminuida. La siguiente cita pone en evidencia lo mencionado en relación con las diferencias entre los estudiantes y cómo esto se aprovecha para favorecer el enriquecimiento mutuo.

In<sup>6</sup>: ¿Eso se da, que se explican entre ellos?

P. 6: Sí, sí. Se da mucho eso. Cuando trabajamos el tema de sexualidad era cuando más se veía. Porque tengo a los chiquilines de 17, 18 años y estas mujeres de 30, 30 y pico, y claro, ellos les preguntaban. Irma, que nunca la viste, la señora de 78 años, ahí también ella les daba otro enfoque, se armaban lindas discusiones ahí. Ella contaba de cuando era joven y todo lo que había pasado, los chiquilines había momentos en que se reían de los cuentos que hacía y la buscaban para que ella contara.

Por otra parte, también los estudiantes valoran positivamente el trabajo colaborativo, ya que un 6 % lo menciona como lo que más les gusta de la asignatura Biología. Cabe mencionar que en ese ítem hubo una gran diversidad de respuestas, por lo que si bien el porcentaje parece bajo, es el resultado de la confluencia de varias respuestas.

### *Garantizar la continuidad del registro*

Las acciones que apuntan a garantizar la continuidad del registro responden a una de las características que, al decir de los docentes, tienen los estudiantes del liceo nocturno: la asistencia intermitente (Fernández et al., 2010; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Frente a la realidad en la que un número importante de jóvenes y adultos no asisten con regularidad a clases, los docentes manifiestan la relevancia de llevar un registro que les permita seguir el hilo conductor del curso, por lo que destacan al cuaderno como herramienta clave:

P. 10: Entonces lo único que me da resultado y me sirve es el cuaderno. Ahí lo tienen concreto y yo más o menos sé cómo lo tienen, entonces sé más o menos cómo preguntárselo.

P. 8: Yo copio mucho, pero a la vez trabajamos mucho. ¿Por qué copio? Porque en el nocturno necesitan una fuente confiable. Es la realidad. En todas las materias ellos, estudiar, estudian en el cuaderno.

En la Figura 3 se ofrecen algunas imágenes de las clases observadas en las que aparece el cuaderno como instrumento valioso para registrar lo trabajado en clase.

---

<sup>6</sup> In: investigadora.

*Figura 3. Estudiantes utilizando el cuaderno en clase*  
 A. Clase 2, P. 9. B. Clase 1, P. 7. C. Clase 3, P. 10. D. Clase 1, P. 8.



Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 296)

Es tal la relevancia que otorgan los profesores a que el estudiante cuente con el registro de las principales ideas trabajadas, que en algunos casos se encargan de asegurarse de que lo tengan completo, lo que se pone de manifiesto en la siguiente cita:

P. 9. Todos los días les reviso el cuaderno, para ver dónde están, eso lo hago siempre con todos.

Otro aspecto que interesa es el lugar que se le otorga al cuaderno en la evaluación. Según los profesores, constituye la única fuente que los estudiantes utilizan al momento de estudiar para las evaluaciones escritas. En las siguientes citas, los docentes mencionan características de los estudiantes que sustentan esta afirmación:

P. 10: Para mí el cuaderno al día es fundamental porque es la única herramienta que ellos tienen para estudiar para el escrito. Es lo único porque ellos no estudian en libros.

P. 8: Sí, porque es una ayuda. ¿Cuál es el libro que tienen? Es el cuaderno. [...] Porque viste que ellos no buscan, no hacen deberes, por eso trato. En las clases les pongo en el pizarrón y yo sé que les queda, que tienen una fuente confiable de donde van a estudiar.

### *Centralidad del espacio de clase*

La relevancia que le otorgan los docentes a la clase como espacio central de trabajo es otra de las acciones que constituyen un ejemplo de la adecuación de la propuesta educativa a las características de la población, lo que es valorado por diferentes autores (Mora, 2009; Bastán y Elguero, 2005). La siguiente cita es representativa de lo que expresan los profesores de forma recurrente:

P. 6: En la clase se aprovecha todo, todo ese tiempo para hacer lo que ellos no pueden hacer, tarea domiciliaria no les mando, nunca.

También, desde la voz de los estudiantes se realiza que la clase es un lugar de aprendizaje al que caracterizan como accesible. Esta valoración realizada por el 26 % de los estudiantes pone de manifiesto que, tal como dicen los docentes, dicho espacio cumple un papel preponderante.

El aula se concibe como lugar de privilegio por las propias características de los estudiantes. Los docentes identifican que sus alumnos disponen de escaso tiempo para dedicarle al liceo fuera del turno al que asisten. Las siguientes palabras de un docente ilustran este punto:

P. 4: Lo que pasa que si trabajan todo el día, ¿cuándo van a estudiar? [...] entonces, siempre les doy un espacio en la clase.

Priorizar el espacio de clase requiere que los profesores tomen decisiones al momento de planificar la enseñanza, para aprovechar al máximo el tiempo compartido.

### *Estimular a los estudiantes*

Las acciones que apuntan a estimular a los estudiantes son diversas; lo que buscan es contrarrestar el desaliento que estos experimentan y que, en muchos casos, los lleva a alejarse del sistema educativo formal. En la siguiente cita se aprecia un ejemplo, en el que una docente expresa cómo muchos estudiantes manifiestan sus sentimientos de “no puedo” incluso antes de iniciar una secuencia de aprendizaje.

P. 3: Pero ese es el tema, que lo primero que se sientan y dicen es: “¡no puedo!” Eso me lo decían el primer mes de clase, hasta que les dije que a mi clase no entraran más así con esa cabeza porque si no, no los quería más. Porque si no iba a ser frustrante para ellos y para mí, vamos a ver qué podemos hacer. Ahora es distinto.

Las formas de estímulo que implementan los profesores son diversas e incluyen desde mensajes verbales de aliento, hasta propuestas de aula que tienden a captar su atención y a que se entusiasmen con el curso.

P. 7: Yo [...] prediseño la actividad, para darles motivación. A ellos los atrapa el tema, después que entramos los atrapa, veo que ellos se prenden.

P. 6: Después las proyectamos y ellos van explicando lo que hicieron. Los entusiasma, se pasan esas tres o cuatro horas y toca el timbre y no pueden creer que ya tocó, que ya se pasó el tiempo. Les digo "vieron que estamos bien entretenidos, por eso se nos pasa rápido".

En la siguiente cita es posible apreciar el resultado que observan los docentes en los estudiantes como respuesta al estímulo que se les brinda.

P. 7: Sigue, sigue entusiasmado. Él al principio venía como desanimado y como vio que podía y que la prueba la salvó, se animó un poco. A veces los resultados les hacen a los alumnos echar para atrás o no.

### *Negociar y flexibilizar la evaluación*

Las acciones descritas en este apartado responden a un aspecto central que se vincula a cómo perciben los diferentes actores la adecuación de la propuesta educativa a los estudiantes que asisten, de forma tal que se flexibilizan los criterios de evaluación.

Resulta pertinente mencionar que el 40 % de los estudiantes hace referencia a las evaluaciones escritas como algo difícil, lo que es congruente con lo que plantean Bastán y Elguero (2005, p. 26) en relación con el temor que tienen los jóvenes y adultos a equivocarse, evidenciado por la resistencia al error entendido como fracaso.

Por su parte, los docentes aluden a lo que hacen en el nocturno explicitando las diferencias que notan, en cuanto a lo que priorizan y al objetivo de la evaluación, en relación con su labor en el turno diurno. Un aspecto mencionado por los docentes es que se ponderan cuestiones como la asistencia, aspecto que en el turno diurno se suele dar por sentado.

P. 1: Ya la asistencia es un logro que uno no lo considera en un alumno del diurno, ya lo tomás como que naturalmente van a asistir. Acá en un chico de estos que asista es como un mérito; no debería ser un mérito porque tendría que estar, sin embargo, está a pesar de todo lo que le pasa.

La flexibilidad que tienen los docentes es identificada tanto por los estudiantes como por otros actores de la institución. Por flexibilidad se entiende la posibilidad de proponer instrumentos, criterios y condiciones de evaluación que se adecuen a los estudiantes y que, al mismo tiempo, promuevan la retención en el sistema.



### *Favorecer un buen clima de clase*

De acuerdo con lo expresado por los docentes, es posible lograr un buen clima de clase, aspecto directamente relacionado con los buenos vínculos que logran establecer con los estudiantes. La relevancia de la afectividad en el aprendizaje ha sido objeto de análisis de múltiples autores (Ferrés i Prats, 2008; Sirvent, 2005; Mora, 2009), y el clima de aula es un claro indicador del cuidado que ponen los profesores en propiciar un espacio en el que sus estudiantes se sientan a gusto.

Una evidencia de que se genera un clima de clase en el que los estudiantes se sienten bien la constituyen los testimonios que refieren a la generación de espacios para que ellos expresen sus expectativas, dificultades y necesidades. Conocer a los estudiantes permite brindarles apoyo y contención afectiva.

P. 8: [...] me decía que ella estaba haciendo el liceo justamente para mostrarle al hijo, a los hijos, porque ella tenía unos cuantos hijos, que ella podía, que ella quería terminar y darle un poco de ejemplo a los chiquilines, y era muy buena, cuando estamos trabajando ellas comparten, me cuentan y eso también me sirve como para conocerlos un poquito más a ellos.

### *Involucrar a los estudiantes y comprometerlos*

Además de motivar a los estudiantes, es preciso comprometerlos con su proceso de aprendizaje. A continuación, se incluye el testimonio de un docente que expresa cómo se dirige a los estudiantes para lograr que se comprometan y rindan al máximo durante el tiempo compartido en clase.

P. 7: Acá yo siempre trato de armar un vínculo y dejar las cosas claras, y bueno, el año pasado se los planteé, les dije: "bueno, ustedes ya tuvieron la oportunidad de estudiar, esta es otra, no sé si la tercera o la cuarta, yo vengo a trabajar, es mi trabajo, me encanta la docencia y quiero ayudarlos lo más que pueda, por lo tanto vamos a hacer una parte, yo les prometo que si trabajamos esa hora de clase en el aula, nadie va a tener que estudiar en la casa".

Por otra parte, un docente hace referencia a las limitaciones que tienen; ya que, de acuerdo con sus palabras, si bien el docente puede tener la intención de ayudar a los estudiantes, es imprescindible que los jóvenes y adultos también estén dispuestos a aceptar el desafío.

P. 8: Obviamente que nosotros llegamos hasta un punto, después está la voluntad del alumno, de él mismo, valorarse, esmerarse. Porque nosotros como docentes podemos darles todo el apoyo, estar ahí, "¿qué precisas? Dale, dale que vos podés", alentarlos.

## CONCLUSIONES

La desafiliación es identificada por docentes, no docentes y estudiantes de las instituciones estudiadas como uno de los problemas más relevantes del turno nocturno. Es por ello que el principal hallazgo de la tesis tiene que ver con el entrecruzamiento entre los factores que influyen en la desafiliación y las estrategias que los docentes despliegan para retener a los estudiantes en el sistema. Es así que se construyó la categoría denominada “afiliación reconstructiva”, que da cuenta de las estrategias que despliegan los docentes de Biología en el aula y las que se llevan a cabo desde la institución educativa, y los cambios que deberían realizarse para coordinar las acciones y que estas respondan a políticas de retención y no a esfuerzos aislados. La construcción de dicha categoría se realizó a partir del análisis de las entrevistas a los diferentes actores y las observaciones de clase realizadas a los docentes de Biología.

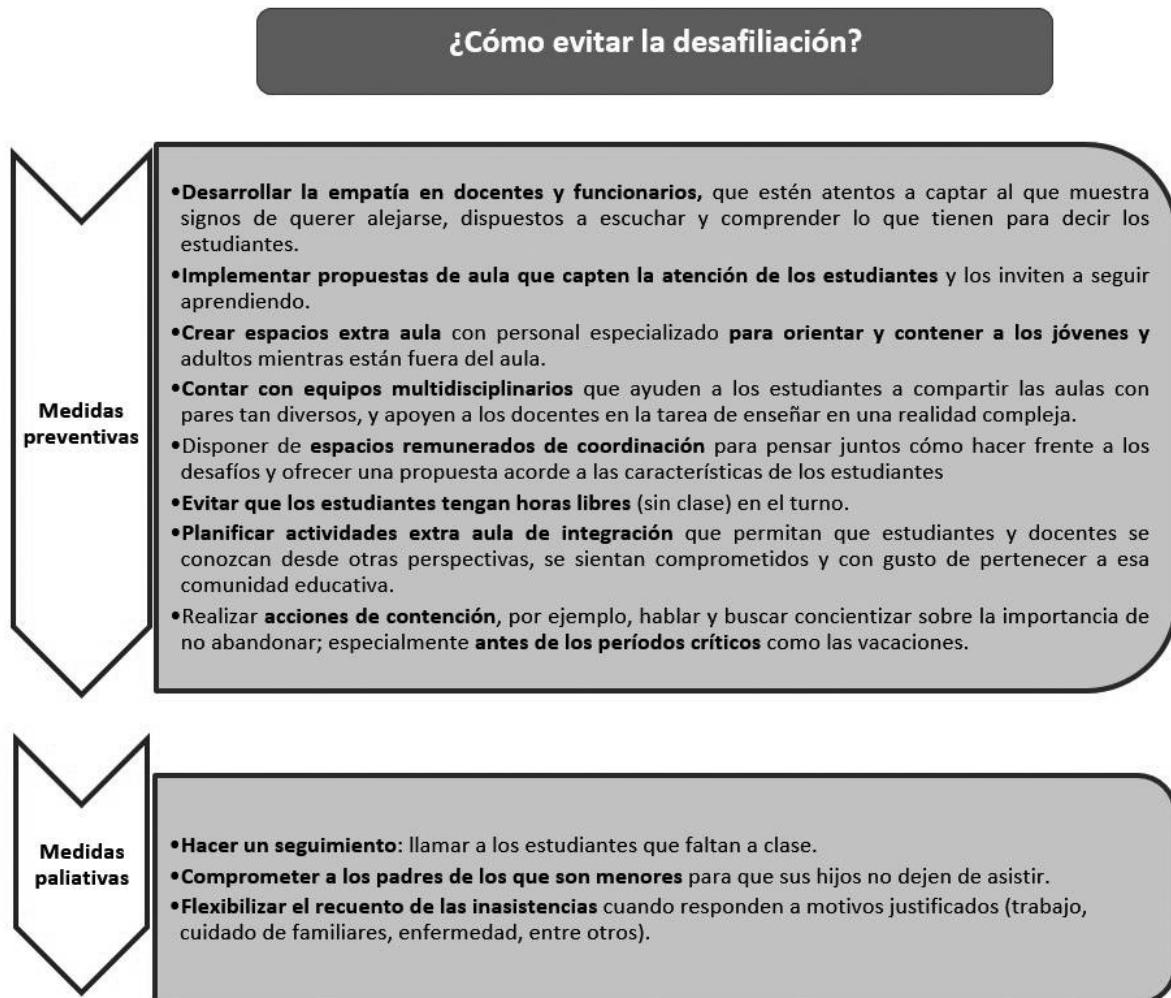
Esta categoría incluye, por un lado, las redes que se tejen para retener a los estudiantes. Por otro, se hace referencia a los hilos que se requieren para fortalecer la red de contención a partir de lo que se ha analizado e interpretado, desde los actores sociales, como recomendaciones para mitigar el problema.

### **Redes que se tejen para retener a los estudiantes en el sistema**

Dentro de las medidas de retención es posible identificar, por un lado, las que se llevan a cabo en el plano institucional y, por otro, las que se dan en el aula. La diferencia radica en que las primeras se implementan antes de que aparezcan los síntomas de alejamiento y durante la aparición de estos, en tanto las segundas apuntan a evitar que el alejamiento sea definitivo.

En lo que refiere al plano institucional, a su vez, es posible diferenciar las acciones preventivas y las paliativas (ver Figura 4).

Figura 4. Medidas para evitar la desafiliación



Fuente: Cabrera Borges, (2016, p. 319)

En el aula, las acciones desplegadas apuntan a la prevención, es decir, a evitar que los estudiantes lleguen a alejarse del SEF. Tanto desde las observaciones de clase como desde lo que manifiestan los docentes en las entrevistas, es posible identificar algunas estrategias que apuntan a hacer frente a esta dificultad e intentar reducir el problema.

Una de las principales medidas señaladas por los diferentes actores como preventivas de la desafiliación es lograr motivar a los estudiantes para que decidan seguir asistiendo al liceo a pesar de las múltiples dificultades que deben enfrentar. Otro cometido sustancial de las estrategias es favorecer que los estudiantes sigan la lógica del curso pese a asistir de forma intermitente. A continuación, se hace referencia a las diferentes estrategias desplegadas en el aula que apuntan a la retención.

Por un lado, se promueven las relaciones entre los contenidos y se garantiza la continuidad del registro, que ofrece la posibilidad de que los estudiantes que no asistieron puedan continuar viendo un hilo conductor del curso. Esto pretende que, aunque falten a algunas clases, sigan conectados con lo que se está trabajando.

Por otra parte, los docentes proponen a los estudiantes trabajar de forma colaborativa, lo que favorece que se dé el apoyo entre pares, de forma tal que los que asistieron ayuden a sus compañeros a reinsertarse en lo que se viene abordando en la asignatura. Esta acción se encuentra directamente relacionada con la concepción de que el aprendizaje ocurre en la interacción con otros y no lo realiza el sujeto en solitario (Mora, 2009).

Finalmente, y no por ello menos importante, están las acciones que apuntan a involucrar y comprometer a los estudiantes con el proceso de aprendizaje, al hacerlos corresponsables de los resultados.

### **Hilos que se requieren para fortalecer la red de contención**

Si bien se registraron múltiples acciones, tanto institucionales como de aula, no resultan suficientes para retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo. Es por ello que desde este estudio emergen, a partir del análisis de los datos, una serie de recomendaciones que pueden ser tenidas en cuenta para afianzar la red de contención y lograr que más estudiantes permanezcan en el sistema. Tenerlos dentro de las aulas es el primer paso para, luego, pensar en cómo mejorar los aprendizajes y poder culminar el ciclo de escolarización media. Se constató un alto nivel de compromiso en los diferentes actores institucionales por desplegar acciones de retención de los estudiantes; aun así, es preciso decir que se trata de esfuerzos que carecen de una sistematización adecuada y, por lo tanto, de una sostenibilidad en el tiempo.

En el plano institucional, es posible preguntarse si las acciones de retención realmente involucran a todos los docentes. Es imprescindible que se conozcan y articulen las estrategias implementadas en el aula de las diferentes asignaturas, para que se optimicen los esfuerzos de retención. Por otra parte, las variantes contextuales y la flexibilidad son claves, pero hace falta sistematizar lo que ya se hace y, en muchos casos, profundizar y sostener acciones. A nivel macro, es posible identificar, al menos, dos aspectos relevantes: por un lado, los que refieren a las políticas educativas y, por otro, los que se vinculan con las políticas sociales.

En el primer caso, se trata de que el sistema educativo brinde las condiciones necesarias para que las acciones desplegadas por las instituciones tengan la continuidad requerida y logren mantenerse en el tiempo. Es preciso que se considere la necesidad de que los docentes dispongan de horas remuneradas para poder coordinar los esfuerzos, es decir, pensar con otros en estrategias de retención y en la mejora de la oferta educativa que se les brinda a los estudiantes que asisten al turno nocturno. Como parte de las políticas educativas, debería realizarse algún tipo de relevamiento de

experiencias para que el sistema pueda capitalizar los aprendizajes que se han logrado, y ofrecer los recursos y la logística que necesitan las estrategias que han resultado exitosas, no solo para que no se pierdan en el lugar en el que fueron propuestas, sino para que, además, se puedan extender a otros contextos.

Otro aspecto a tener presente es que el sistema no considera que deba existir un perfil docente particular al momento de adjudicar las horas y, en muchos casos, los docentes que eligen en el nocturno tienen escasa experiencia, lo que lleva a pensar que es necesario brindar acompañamiento y orientación durante el desempeño. Resulta fundamental ofrecer formación permanente a los docentes para que puedan repensar sus prácticas en relación con la teoría. En este sentido, sería deseable que hubiera propuestas formativas directamente relacionadas con la educación de jóvenes y adultos, y que estas pudieran llevarse a los propios liceos para que la formación y la reflexión *in situ* se enriquezca con lo que vivencian los actores en su contexto. Además de lo mencionado, los propios estudiantes podrían realizar propuestas que ayuden a pensar en ofrecer una formación que esté más acorde con sus necesidades e intereses. Involucrar y corresponsabilizar a los jóvenes y adultos puede ser otra clave para que decidan “quedarse”.

En lo que respecta a las políticas sociales, es urgente que se les brinde apoyo a los estudiantes que lo requieren. La ayuda deberá darse de acuerdo con las necesidades que se diagnostiquen, pero podría estar relacionada con el ofrecimiento de becas de remuneración económica que permitan a los jóvenes y adultos no trabajar tantas horas y así destinar más tiempo al estudio. Otra medida que se requiere es que las madres y los padres que lo precisen tengan dónde dejar a sus hijos durante el horario del liceo, para poder asistir de forma regular a clases. Es imprescindible, además, que se afiancen las redes locales ya existentes entre organizaciones públicas y privadas, que coordinan acciones conjuntas para solucionar problemas locales, de forma tal que se brinde apoyo tanto a los docentes como a los estudiantes que asisten al turno nocturno.

Finalmente, es posible afirmar que se abren nuevas líneas de indagación, ya que sería relevante buscar respuestas a estas preguntas: ¿se agregan nuevas estrategias desde las aulas de otras asignaturas? En caso de que así sea, ¿cuáles? Y ¿cómo se articulan con las acciones institucionales que buscan frenar el alejamiento de los estudiantes?

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., y Vaillant D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá, República de Panamá: Unicef. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/UNICEF\\_Aprendizaje\\_bajo\\_la\\_lupa\\_nov2015%281%29.pdf](http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015%281%29.pdf)
- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. *Revista Investigación educativa*, 3(6), 127-144.

- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barkley, E. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata.
- Bastán, M., y Elguero, C. (2005). El escenario socio-cultural en la formación matemática del sujeto adulto. Una indagación en alumnos del nivel medio. *Universidad Nacional de Río Cuarto*. Recuperado de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/27%20Bastan.pdf>
- Blazich, G., y Ojeda, M. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 42-53. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-1/exploraciones2.pdf>
- Cabrera Borges, C. (2016). *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de la Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay* (Tesis de Doctorado). Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.
- Carretero, M., y Castorina, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y procesos específicos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De la Torre, S. (Coord.). (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- De Melo, G., Failache, E., y Machado, A. (2015). Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. *Páginas de Educación*, 8(2), 66-88.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 22(42), 107 – 136.
- Fernández, T., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casaucuberta, C., Custodio, L., y Verocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Recuperado de [www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/23112/siteId/3](http://www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/23112/siteId/3)
- Ferrés i Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Filardo, V., Chouhy, G., y Noboa, L. (2009). *Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*. Recuperado de [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9649/1/jovenes\\_y\\_adultos\\_uruguay\\_cercanias\\_y\\_distancias.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9649/1/jovenes_y_adultos_uruguay_cercanias_y_distancias.pdf)
- Filardo, V., y Mancebo, E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo, Uruguay: Universidad de La República - Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, NY: Aldine Publishing Company.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014*. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Ley N° 18.437. (12 de diciembre de 2008). *Ley General de Educación*. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7427472.htm>
- Mora, D. (2009). Proceso de

- aprendizaje y enseñanza basado en la investigación. *Integra Educativa*, 2(2), 13-82. Recuperado de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a02.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- Rivero, R., Cabrera, C., y Mañán, O. (2012). *Sujetos, aprendizaje y derecho a la educación: jóvenes y adultos que regresan al sistema educativo formal*. Montevideo, Uruguay: ANEP- CODICEN.
- Sánchez, C. (Coord.). (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid, España: UNED. Recuperado de: [https://books.google.com.uy/books?id=PmKTVrxLCdcC&pg=PA28&dq=estrategias+did%C3%A1cticas&hl=es&sa=X&sqi=2&redir\\_esc=y#v=onepage&q=estrategias%20did%C3%A1cticas&f=false](https://books.google.com.uy/books?id=PmKTVrxLCdcC&pg=PA28&dq=estrategias+did%C3%A1cticas&hl=es&sa=X&sqi=2&redir_esc=y#v=onepage&q=estrategias%20did%C3%A1cticas&f=false)
- Sirvent, M. (2005). *La situación educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares en un contexto de injusticia social y múltiples pobreza*. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/368/public/368-854-1-PB.pdf>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

# PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MUNICIPALIZADOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

## *Perception of municipalized elementary school students about the teaching of Mathematics*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1425>

ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE\*<sup>1</sup>

CARLOS OYARZÚN BURGOS\*<sup>2</sup>

DANILO DÍAZ-LEVICOY\*\*<sup>3</sup>

MARGARITA OPAZO SALVATIERRA\*\*\*<sup>4</sup>

\*Universidad de Los Lagos. Chile.

Correspondencia: asepulve@ulagos.cl, coyarzun@ulagos.cl

Recibido: 01/02/17

\*\*Universidad de Granada. España.

Correspondencia: dddiaz01@hotmail.com

Revisado: 16/03/17

\*\*\*Universidad de Playa Ancha. Chile.

Aceptado: 28/04/17

Correspondencia: mopazos@gmail.com

---

1 Profesor de Ciencias Naturales y Biología (Universidad Católica de Chile). Magíster en Administración Educacional (Universidad de Antofagasta). Doctorado en Educación (Universidad Humanismo Cristiano-PIIE). Sus principales líneas de investigación son la Didáctica de las Ciencias y evaluación auténtica del aprendizaje. Académico en el Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile).

2 Educador Diferencial (Universidad Austral de Chile). Magíster en Educación Especial (Universidad Católica de Chile). Sus principales líneas de investigación son la Didáctica de la Matemática y las dificultades de aprendizaje. Académico en el Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile).

3 Profesor de Educación Media en Matemática y Computación (Universidad de Los Lagos). Máster Universitario en Didáctica de la Matemática (Universidad de Granada). Sus principales líneas de investigación son la Didáctica de la Matemática y Didáctica de la Estadística. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España).

4 Profesora de Educación Básica (Universidad de Playa Ancha). Magister en Orientación Educacional (Universidad de Playa Ancha). Sus principales líneas de investigación son la gestión educacional, competencias transversales y la evaluación del aprendizaje. Académica en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (Chile).



**Resumen:** Este artículo tiene como propósito conocer la opinión de estudiantes sobre la enseñanza de la matemática. Para ello, se aplicó un cuestionario a 768 estudiantes de séptimo y octavo año de Educación Básica de dos ciudades en la región de Los Lagos (Chile). Los resultados muestran que los estudiantes perciben a sus profesores como exigentes, comprensivos y dispuestos al diálogo, y ponderan de manera positiva las capacidades de estos para explicar una misma materia de manera distinta y presentar los contenidos de forma atrayente. Además, observan que sus profesores se comprometen con el logro de los aprendizajes; advierten sus esfuerzos genuinos y sistemáticos para que los alumnos aprendan y valoran las interacciones profesor-alumno, pues tienen como objetivo la comprensión de lo enseñado.

**Palabras clave:** enseñanza, matemática, estudiantes, profesores, educación básica.

**Abstract:** *This article focuses in revealing student's opinions on Mathematics teaching. In order to gather the information, a questionnaire was given to 768 students of seventh and eighth of basic education from Los Lagos (Chile). The results show that students who perceive their teachers as demanding, comprehensive and willing to dialogue, qualify in a positive way their capacity to explain the same subject on a different and interesting way. They see their teachers committed with the learning goals of different topics; they notice their genuine and systematic efforts for their students to learn; they assess positively the student-teacher interaction since their purpose is the comprehension.*

**Keywords:** *teaching, Mathematics, students, teachers, basic education.*

## INTRODUCCIÓN

Investigar sobre el desempeño del profesor en su práctica puede ayudar a interpretar mejor el trabajo del estudiante, encontrar maneras de ayudar al docente a desarrollar competencias necesarias para ejercer mejor su profesión y, también, facilitar la elaboración de planes de formación más acordes con las características de los docentes (Blanco, 1997). De acuerdo con lo anterior, asiste el interés de estudiar la enseñanza de la matemática en la Educación Básica desde la perspectiva de los estudiantes, ya que ha sido una materia complicada para muchos de ellos.

De acuerdo con Prado, Navarro, Berguido y De la Cruz (2013), para un número importante de estudiantes la enseñanza de la matemática es aburrida, agobiante y, en general, motivo de frustración y fracaso. Muchos no tienen interés en estudiarla porque se enseña de forma monótona, sin actividades lúdicas; lo que genera apatía y redundancia en bajos niveles de comprensión y dificultades para aprender. En consecuencia, existe una gama de razones que determina el desinterés por esta asignatura (Prado et al., 2013).

Según el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) de la Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico (OECD; 2004), a los estudiantes les interesa más la lectura que la matemática. Este informe da cuenta de que uno de cada tres estudiantes de los países de la OECD coincide en que se ponen muy nerviosos, inquietos e incluso se bloquean cuando tienen que resolver problemas de matemática.

Pues bien, el presente estudio se centra específicamente en la enseñanza de esta asignatura, ya que es fundamental para el desarrollo intelectual de los estudiantes; les ayuda a ser lógicos, a razonar de forma ordenada y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015). El aprendizaje de la matemática promueve la formación de valores, actitudes y conductas en los estudiantes, ya que es un referente para orientar la vida de los alumnos, como lo son el razonamiento y abstracción, la comprensión, la búsqueda de información, el empleo de simbología (Reimers, 2006).

A pesar de su importancia, necesidad de conocerla y comprenderla, es ampliamente sabido que los aprendizajes escolares en el área son insuficientes y que los estudiantes, al menos una buena parte de ellos, no consiguen construir conceptos matemáticos complejos y utilizarlos en situaciones nuevas (Badano y Dodera, 1999; Bolea, Bosch y Gascón, 2001; Corica, 2007; Gascón, Bosch y Bolea, 2001; Míguez, 2004; Otero, Fanaro y Elichiribehety, 2001).

Se observa una tendencia descendente en el agrado e interés por la matemática en los estudiantes a medida que avanzan en los niveles educativos (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2004). Esto se suma con que a los estudiantes, en particular los del primer ciclo de Educación Básica, les agrada la matemática pero, a la primera dificultad, desisten y recurren a pedirle ayuda al profesor, quien en lugar de reorientar la pregunta les entrega la respuesta. Este hecho, según Corica y Otero (2007), demuestra que los estudiantes tienen baja resistencia a la frustración y que la forma de proceder del docente daña la actividad de aprendizaje.

Corica (2007) menciona que existen características del profesor de matemática que son valoradas por parte de sus estudiantes, y se refiere en especial a las capacidades didácticas para comunicar y transferir el conocimiento, junto con aspectos actitudinales y relacionales hacia los alumnos.

En función de estas premisas, en este estudio se evalúa cómo enseña el profesor desde la perspectiva de los estudiantes, ya que son una significativa fuente de información en la valoración del desempeño docente (Tejedor, 2003). Los datos aportados por ellos permiten observar características importantes de lo que sucede en clase, durante el proceso de instrucción, así como sobre la medida en la que se logran los objetivos establecidos por la institución educativa (Rojas y Cortés, 2002).

Se espera que los datos recabados sirvan de insumo para apoyar la reflexión y la toma de decisiones sobre la enseñanza de la matemática en la Educación Básica.

## DISEÑO TEÓRICO DEL ESTUDIO

### Planteamiento y formulación de la pregunta problema

No hay duda de que la matemática está presente en la vida cotidiana de todas las personas; su uso se encuentra en muchos ámbitos del quehacer humano, desde las actividades diarias hasta la investigación científica. Se caracteriza por ser una de las asignaturas a la que se destina mayor atención en las unidades educativas, se imparte en todos los niveles del sistema educacional (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015). Sin embargo, los resultados y niveles de logro que obtienen los estudiantes, en diferentes mediciones, son bajos (ej., SIMCE, PISA, TIMSS, PSU). Lo comentado lleva a preguntar: ¿cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de la matemática?

Este artículo da cuenta de resultados que forman parte de un proyecto de mayor envergadura, que considera otros ámbitos: la evaluación del aprendizaje, las características del profesor de matemática en el aula, las razones para no aprender matemática en clase (Sepúlveda et al., 2016), la percepción de la asignatura en el aula, el compromiso del estudiante con el aprendizaje de la matemática en aula, el proceso evaluativo y los instrumentos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la materia (Sepúlveda, Payahuala, Lemarie y Opazo, 2017). El objetivo de este estudio, en concreto, es determinar la percepción sobre la enseñanza de matemática que tienen los estudiantes de séptimo y octavo año básico en escuelas municipalizadas de las comunas de Osorno y Frutillar (Los Lagos, Chile).

### MÉTODO

Esta investigación se clasifica como no experimental, tipo encuesta (Labarca, 2001), de carácter descriptivo, de corte transversal y de procedimiento metodológico cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### Participantes

La muestra de estudiantes a los que se les aplicó el instrumento fue de 768 alumnos de séptimo y octavo año de once escuelas municipales de las comunas de Frutillar y Osorno. Dichos establecimientos fueron elegidos porque otorgaron la autorización correspondiente para aplicar el instrumento. Su dependencia es municipal, por lo que reciben subvención del Estado. En su mayoría, pertenecen a contextos educacionales, culturales y económicos medio bajos. Respecto de los participantes, el 49 % son estudiantes de séptimo y el 51 % de octavo año básico; un 48,3 % son mujeres y un 51,7 % son hombres.

Se optó por estos niveles educativos por considerar que los estudiantes cuentan con experiencia suficiente para dar un juicio sobre su realidad escolar y porque son los cursos terminales del nivel en educativo en cuestión. Además, han tenido un número importante de profesores en sus aulas.

El tipo de muestra fue no probabilística de carácter accidental, es decir, se administró el instrumento a los estudiantes que se encontraban en el momento de la aplicación en las salas de clases.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Dada la naturaleza del estudio y los objetivos de este, se definió la aplicación de una encuesta para recoger la información. Se diseñó, en primera instancia, un listado de preguntas que darían indicadores sobre la percepción de la enseñanza de la matemática que tienen los estudiantes.

El cuestionario quedó estructurado por veintiocho (28) preguntas de alternativas, con opción múltiple de entre tres y seis respuestas, como también se podía optar por más de una alternativa en algunas de ellas. Los ámbitos temáticos del instrumento fueron: (1) características del profesor de matemática en el aula; (2) proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en aula; (3) razones para no aprender matemática en clase; (4) percepción de la matemática en el aula; (5) compromiso del estudiante con el aprendizaje de la matemática en aula; (6) proceso evaluativo e instrumentos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Cabe señalar que este artículo forma parte de un estudio de mayor envergadura y que corresponde a una parte de este. En consecuencia, las áreas temáticas analizadas fueron: características del profesor de matemática, percepción de los estudiantes y proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en aula; que responden específicamente a los objetivos del presente estudio.

### **Validación del instrumento**

La validación interna del cuestionario fue a través de criterio de experto (3). La revisión del instrumento por parte de los expertos se refirió a aspectos de forma tales como redacción y puntuación, que fueron aceptadas e incorporadas. El instrumento mejorado fue aplicado a una muestra piloto de 35 estudiantes pertenecientes al mismo nivel educativo de la población estudiada. En general, los estudiantes que conformaban la muestra piloto no presentaron dificultades para dar respuesta a las distintas preguntas que el instrumento contenía.

## **Análisis de fiabilidad del cuestionario**

Para conocer la fiabilidad del cuestionario, se realizó el cálculo del coeficiente de fiabilidad (Alpha de Cronbach) y de los índices de homogeneidad de los ítems, con lo que se obtuvo la medida de su consistencia interna. El coeficiente de fiabilidad obtenido fue alto (0,803 de un máximo de 1).

## **Trabajo de campo**

Se inició con el consentimiento y la explicación de los objetivos del estudio a los directivos de las unidades educativas y el profesor jefe de los cursos participantes de la investigación.

El cuestionario fue aplicado por los investigadores y el profesor encargados de los cursos correspondientes, en las respectivas salas de clases, en las horas libres, entre los meses de abril y agosto de 2015. El tiempo de duración de la aplicación del instrumento fue de 25 minutos aproximadamente.

## **Análisis y presentación de los datos**

Una vez recogidos, sistematizados y depurados los datos en las tablas de contingencia diseñadas, se procede a obtener la frecuencia y porcentaje de cada una de las alternativas de las preguntas del cuestionario. Luego se agrupan las preguntas y sus correspondientes resultados de acuerdo con tres categorías: características del profesor de matemática, percepción de los estudiantes y proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en aula.

## **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

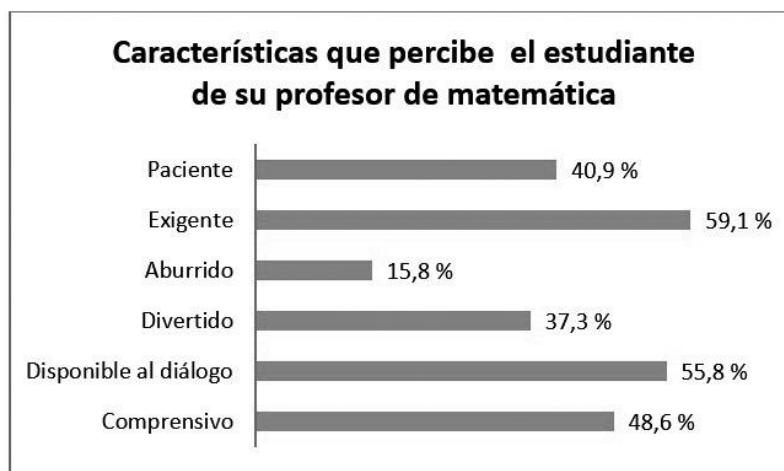
### **Características del profesor de matemática: percepción de los estudiantes**

Los estudiantes son una importante fuente de información, ya que permiten observar características de lo que ocurre en la sala de clase. En este caso, interesa conocer su opinión respecto de cómo perciben a su profesor con algunas de las siguientes características: paciente, exigente, aburrido, divertido, dialogante, comprensivo. Se observa (Figura 1) que las opiniones son positivas, como persona y como profesional. Destacan que es una persona que está disponible al diálogo (55,8 %) y, en relación con esta característica, lo definen como comprensivo (48,6 %), cualidades importantes en la enseñanza. Lo perciben también como una persona paciente (40,8 %), característica, se estima, muy importante para enseñar matemática. Destacan los estudiantes que el profesor de matemática es exigente (59,1 %). Se podría decir que “exige, pero es comprensivo y paciente”. La cualidad que menos se destaca es ser

aburrido (15,8 %), más estudiantes lo definen como divertido (37,3 %). En consecuencia, se podría concluir que los estudiantes, en general, reflejan una opinión favorable o positiva sobre las características de su profesor; sin embargo, esto no permite descartar que la variable “características del profesor” no esté influyendo en el aprendizaje.

La mayoría de los encuestados considera que su profesor es exigente, dispuesto al diálogo. Una minoría estima que el profesor es aburrido. Por lo tanto, se podría concluir que el profesor es exigente, está dispuesto al diálogo, es comprensivo y no es aburrido.

Figura 1. Características (en porcentaje) que perciben los estudiantes sobre sus profesores de matemática en el aula



Fuente: Elaboración propia (2016)

### Proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en aula

En la Figura 2 se observa que los estudiantes, en su mayoría, dicen aprender de su profesor (58,3 %). Es menor el porcentaje de estudiantes que afirma aprender de sus compañeros (22,7 %) o de un grupo de trabajo (18,9 %). Si bien hay coincidencia en que fundamentalmente aprenden del profesor, resulta interesante constatar que algunos afirman que también pueden aprender de sus compañeros. Los resultados reflejan que la figura del profesor es el factor primordial para favorecer el proceso de aprendizaje.

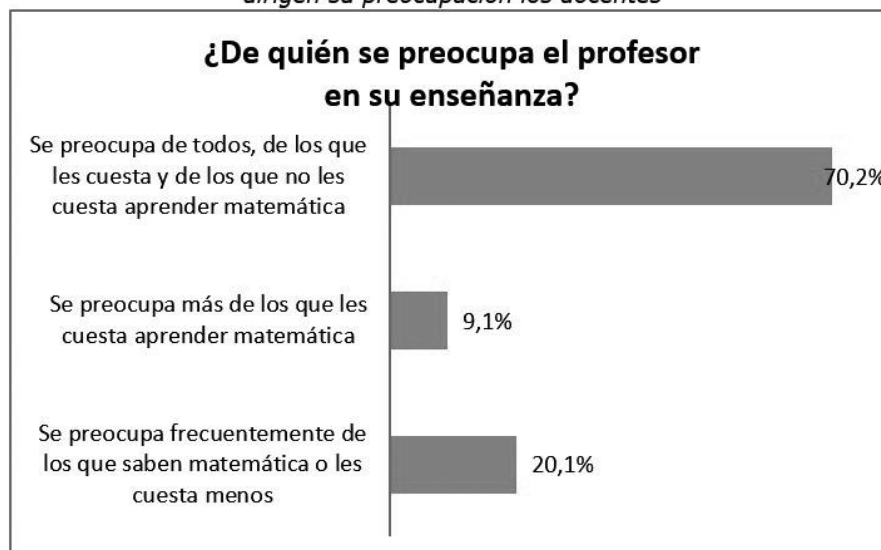
Figura 2. Porcentaje sobre las fuentes de aprendizaje de la matemática percibidas por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia (2016)

De acuerdo con la Figura 3, se observa que los estudiantes, en general, afirman que el profesor se preocupa de todos sus alumnos, les cueste o no les cueste aprender matemática (70,2 %). Sin embargo, un porcentaje no menor (20,1 %) observa que sus profesores se preocupan de aquellos a los que les cuesta menos aprender matemática. En cambio, el 9,1 % de los estudiantes expresa que sus docentes se preocupan de aquellos alumnos a los que más les cuesta.

Figura 3. Percepción (en porcentaje) sobre a qué tipo de alumnos dirigen su preocupación los docentes

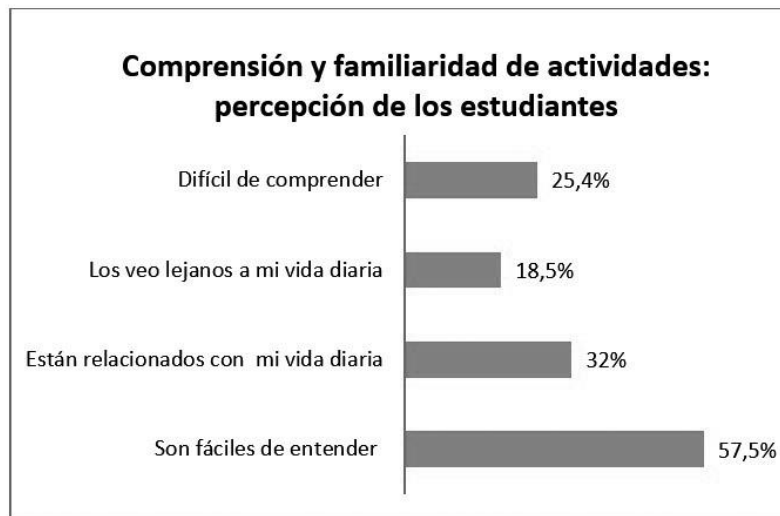


Fuente: Elaboración propia (2016)

Respecto a las actividades que se plantean en la clase (Figura 4), se advierte que más de la mitad de los estudiantes señala que los ejercicios son *fáciles de entender* (57,5 %) y solo un 25,4 % afirma que los encuentra *difíciles de comprender*. Cuando se les consulta sobre si esos ejercicios (problemas) están relacionados con su vida cotidiana, el 32 % responde que sí. Lo anterior da cuenta de que los estudiantes presentarían niveles muy distintos de desarrollo de la competencia matemática, pues el 57,5 % encuentra que los ejercicios son fáciles. Se asume, por lo tanto, que para estos estudiantes la matemática no implica un grado importante de dificultad y los contenidos les resultan accesibles.

En cualquier caso, un alumno puede tener la impresión de que los ejercicios son fáciles, pero eso no necesariamente se traduce en un buen rendimiento, ya que puede haber otros factores asociados. Cabría esperar, sin embargo, que aquellos que presentan dificultades de aprendizaje de la matemática —o, dicho de otra manera, un menor nivel de competencia matemática— sean quienes opinaron que los ejercicios son *difíciles de comprender*.

Figura 4. Percepción de los estudiantes (en porcentaje) sobre la comprensión y familiaridad de las actividades propuestas en clase

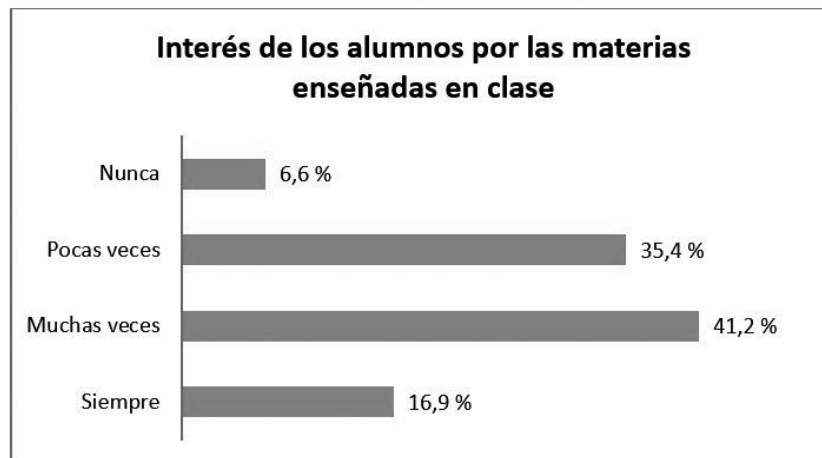


Fuente: Elaboración propia (2016)

Tal como se puede observar en la Figura 5, más de la mitad de los estudiantes (58,1 %) opina que el profesor *siempre* o *muchas veces* propone materias atrayentes, interesantes, importantes. Sin embargo, el 42 % opina que eso ocurre *pocas veces* o *nunca*. Si bien las respuestas son favorables en más del 50 % de los casos, esto no resulta así para un porcentaje importante de los estudiantes, situación que podría estar incidiendo en su nivel de aprendizaje.



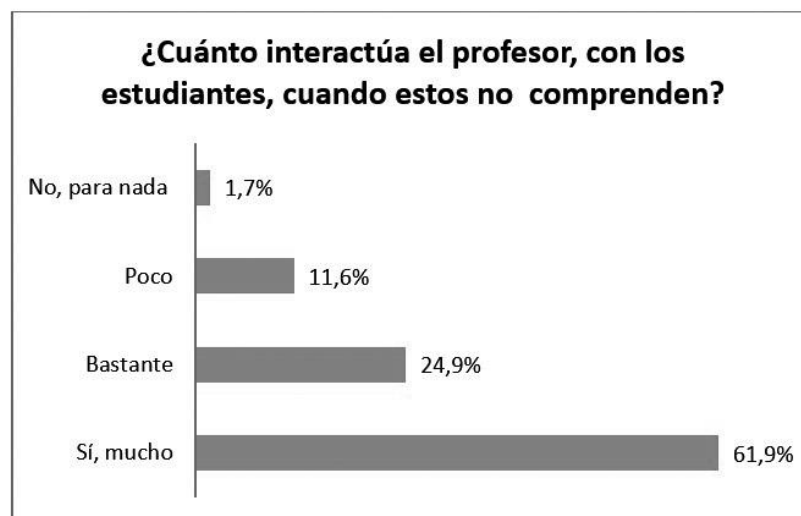
Figura 5. Porcentajes de los niveles de interés por las materias enseñadas por los profesores: percepción de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia (2016)

Respecto a la interacción del profesor con los estudiantes (Figura 6), estos indican que el docente interactúa *bastante* o *mucho* con ellos (24,9 % y 61,9 %, respectivamente). Un porcentaje menor señala que lo hace *poco* (11,6 %). Las respuestas de los estudiantes refieren a un profesor muy sensible al logro de aprendizaje por parte de sus alumnos. Esto sucede en razón de que el profesor, aparentemente, se esforzaría porque sus alumnos aprendan el contenido enseñado, lo que se refleja en que la frecuencia de las interacciones con el grupo, en general, son positivas.

Figura 6. Porcentajes del nivel de interacción del profesor con los estudiantes cuando estos no comprenden las materias

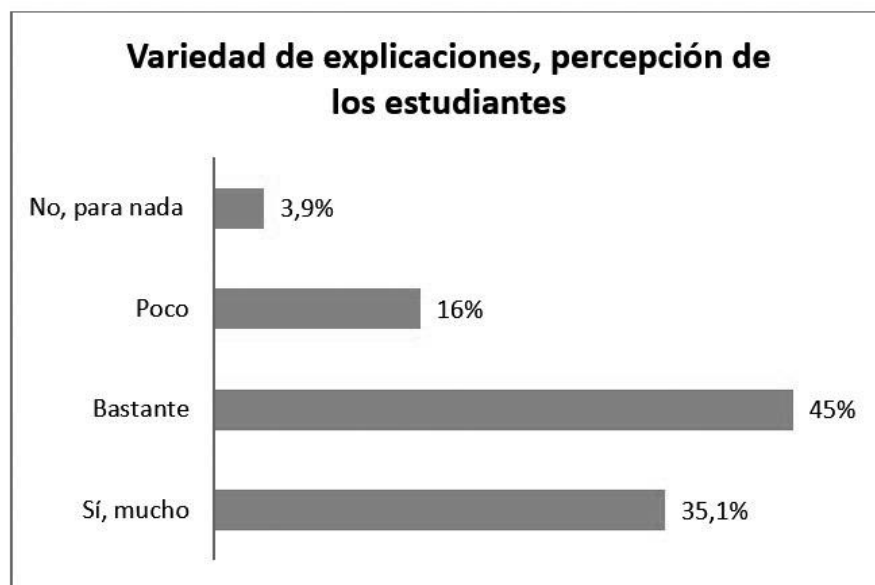


Fuente: Elaboración propia (2016)

Se observa una tendencia a valorar la capacidad del profesor para explicar un tema de manera distinta (Figura 7), pues el 80,1 % de los alumnos manifiestan que esa capacidad está muy presente. Si se analizan las respuestas de los estudiantes a esta pregunta, queda en evidencia que el profesor no solo repite las explicaciones cuando los alumnos no han entendido algo, sino que, además, diversifica esas explicaciones, aspecto que resulta evidente para la mayoría de los estudiantes.

La diversificación de las explicaciones, o de las verbalizaciones o ayudas que proporciona el profesor, favorece también la comprensión de lo enseñado y la adquisición de conocimientos. En contrapartida, cabe suponer que si esas explicaciones son siempre las mismas y no se diversifican, se están dando pocas oportunidades de aprender a una porción de los alumnos, en especial a aquellos para quienes la materia resulta más compleja o que presentan dificultades para aprender.

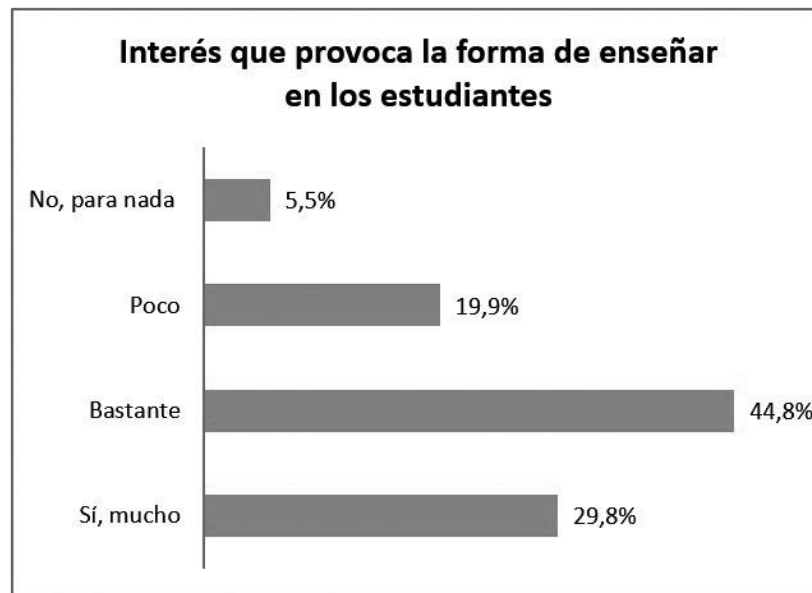
Figura 7. Porcentajes sobre la variedad de las explicaciones del docente cuando el estudiante no comprende



Fuente: Elaboración propia (2016)

Los resultados asociados al interés que genera la forma en que el profesor enseña (Figura 8) muestran que los estudiantes opinan que lo hace de manera llamativa, interesante (74,6 %). Un 25,4 % expresa una opinión negativa, esto es, que la forma de enseñar del profesor es *poco* o *nada* atrayente.

Figura 8. Porcentajes del nivel de interés que provoca, en los estudiantes, la forma en que los contenidos son enseñados

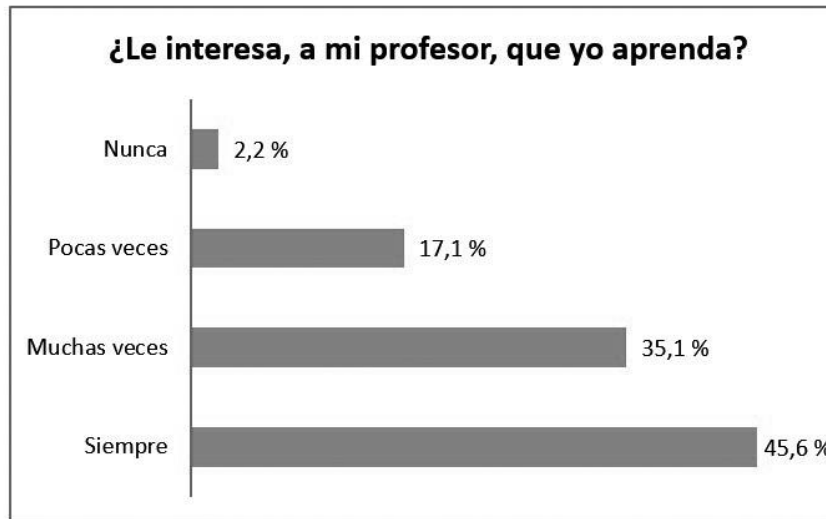


Fuente: Elaboración propia (2016)

La Figura 9 muestra que un 80,7 % de los estudiantes afirma que el profesor lo ha ayudado a aprender, mientras que un 19,3 % señala que eso ha ocurrido *pocas veces* o *nunca*. Este resultado coincide con aquel en que se pregunta sobre si se aprende del profesor o de los compañeros, puesto que se observan porcentajes similares de respuesta entre quienes afirman que aprenden fundamentalmente del profesor y quienes señalan que el profesor ha sido quien les ha ayudado a aprender.

Se advierte que se mantiene relativamente constante el porcentaje de alumnos que tiene una percepción negativa de su profesor. Es de esperar que estas opiniones se relacionen con el rendimiento de los estudiantes o con el nivel de dificultad que el aprendizaje de la matemática les reporta; todo esto asociado además con el nivel de interés que experimentan y con su actitud y disposición a aprender.

Figura 9. Porcentajes sobre la percepción del interés del profesor por que los estudiantes aprendan



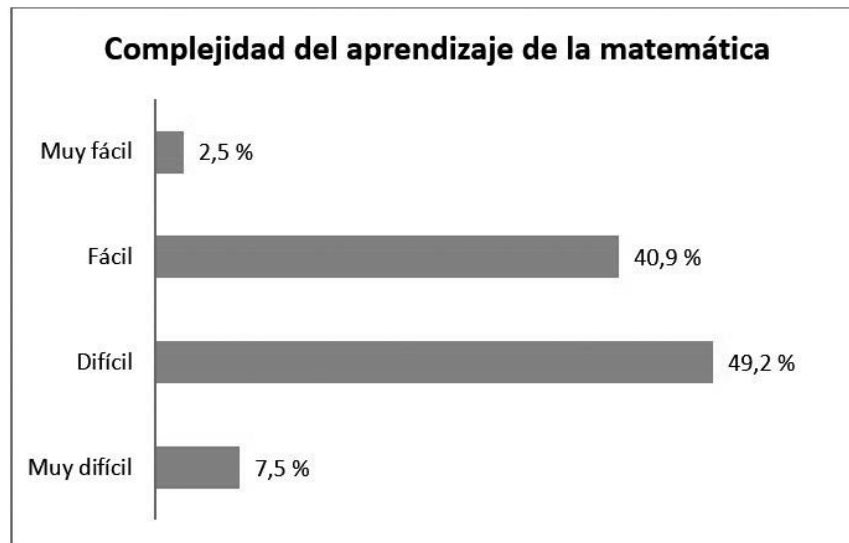
Fuente: Elaboración propia (2016)

En la Figura 10 se describen los resultados asociados al aprendizaje de la matemática. Las respuestas reflejan que es mayor el porcentaje de alumnos que encuentran la asignatura *difícil* o *muy difícil* (56,7 %) que los que la encuentran *fácil* o *muy fácil* (43,4 %).

Los resultados ratifican lo que se documenta en otras experiencias relacionadas: son muchos, tal vez demasiados —casi un 60 % en este caso—, quienes ven en la matemática un obstáculo importante y difícil de sobrepasar. Este sentimiento lleva ineludiblemente aparejados las expectativas de los estudiantes y su sensación de autoeficacia, y se extrema entre quienes tienen dificultades en el aprendizaje de la matemática o que han sufrido experiencias de fracaso y frustración en esta área de conocimiento (Corica y Otero, 2007).

De cualquier forma, a la luz de los resultados, parecería que incluso tienen una opinión similar aquellos alumnos que poseen un regular o buen rendimiento en la asignatura, o al menos una porción de ellos.

Figura 10. Porcentajes del nivel de complejidad del aprendizaje de la matemática, según los estudiantes



Fuente: Elaboración propia (2016)

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio da cuenta de la percepción de los estudiantes de fin de segundo ciclo de Enseñanza Básica sobre algunas características del profesor de matemática y el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en el aula.

Tal como se ha planteado en el marco referencial de este trabajo, entre los factores que determinan la calidad de los aprendizajes se encuentran las estrategias de enseñanza que el profesor utiliza. En consecuencia, lo que se requiere para que los alumnos alcancen mayores niveles de competencia matemática es que los profesores modifiquen sus estrategias didácticas. Se asume que unas adecuadas estrategias de enseñanza favorecen el desarrollo de una determinada competencia y que, por el contrario, la utilización de estrategias inadecuadas dificulta el aprendizaje, impide u obstaculiza el desarrollo de una determinada competencia o simplemente genera fracaso. En síntesis, las características del profesor y, en especial, los modelos didácticos —las estrategias de enseñanza— posibilitan o dificultan el aprendizaje.

A modo de conclusión, se resumen los hallazgos centrales recogidos a partir de la opinión de los estudiantes sobre los aspectos asumidos en esta perspectiva de análisis. Estos hallazgos van en la línea con lo que exponen diversos autores acerca de la importancia que tienen las estrategias didácticas y otras características del profesor para el logro de los aprendizajes.

En relación a cómo caracterizan los estudiantes a sus profesores de matemática, se concluye que estos les asocian características que podrían definirse como idóneas o deseables, y que tienen una valoración más bien positiva de sus docentes. Por ejemplo, señalan que en general son exigentes, que se muestran dispuestos al diálogo, que son comprensivos y no son aburridos. Del mismo modo, expresan que están satisfechos con lo que sabe el profesor sobre los temas de matemática y el dominio que tiene de la asignatura.

Los estudiantes refieren además a un profesor muy sensible al logro de aprendizaje, que aparentemente se esfuerza por que sus alumnos aprendan el contenido enseñado. La frecuencia de las interacciones del docente con el grupo es vista como positiva; esto refleja que el profesor tiene como propósito la comprensión de lo enseñado, asumiendo que estas interacciones constituyan verdaderas ayudas para la adquisición de conocimientos.

Queda en evidencia también que el profesor no solo repite las explicaciones cuando los alumnos no han entendido algo, sino que además diversifica esas explicaciones, aspecto que identifica la mayoría de los estudiantes. Esta diversificación, como se mencionó, favorece la comprensión de lo enseñado y la adquisición de conocimientos. Asimismo, los estudiantes constatan que el profesor destina atención y preocupación a todos los estudiantes de su clase, les cueste o no les cueste aprender matemática.

Otra conclusión relevante del estudio tiene que ver con la percepción del nivel de dificultad del aprendizaje de la materia. Los datos coinciden con lo que otros autores han planteado: casi un 60 % de los encuestados para este trabajo consideran que la matemática es una asignatura difícil. Por otra parte, el porcentaje de estudiantes que encuentra fáciles o muy fáciles los ejercicios de clase es muy similar al porcentaje anterior; solo un 25 % encuentra que estos ejercicios son difíciles de comprender.

Se podría suponer que, si la materia es percibida como difícil, también deberían serlo los ejercicios o actividades que son enseñados. Sin embargo, esta relación no se observa en este caso. Resulta difícil explicar esta contradicción; solo puede aventurarse una razón, vinculada con el hecho de que podría haber factores culturales mediando las respuestas de los alumnos. Por la edad que tienen, estos ya han estado expuestos a comentarios u opiniones de diversas fuentes, que pueden dar cuenta de las malas experiencias de muchas personas con la matemática, de lo difícil que resulta para muchos estudiantes y de los deficientes resultados que arrojan distintas evaluaciones estandarizadas en el ámbito nacional. Esto puede chocar con sus propias vivencias y llevarlos a afirmar que, a pesar de la dificultad de la asignatura, las tareas presentadas en clase son más bien fáciles.

Finalmente, es necesario aclarar que si bien la muestra que se consideró en la investigación es importante (casi 800 estudiantes), no es aconsejable generalizar los resultados a otras poblaciones.

## REFERENCIAS

- Badano, C., y Dodera, M. (1999). Un estudio de la influencia de la representación de la matemática en el rendimiento académico del alumno de primer año de la Universidad. *Educación Matemática*, 11(3), 79-88.
- Blanco, L. (1997). Tipos de tareas para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido. En L. Rico y M. Sierra (Eds.), *Primer Simposio de Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 34-40). Zamora, España: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Bolea, P., Bosch, M., y Gascón, J. (2001). La transposición didáctica de organizaciones matemáticas en proceso de algebraización: el caso de la proporcionalidad. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(1), 79-136.
- Corica, A. (2007). El saber matemático, su enseñanza y su aprendizaje: la mirada de alumnos y profesores (Tesis de Grado). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Corica, A., y Otero, M. (2007). Las ideas de algunos estudiantes acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática en el Nivel Medio. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 2(1), 40-68.
- Gascón, J., Bosch, M., y Bolea, P. (2001). ¿Cómo se construyen los problemas en didáctica de las matemáticas?. *Educación Matemática*, 13(3), 22-63.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D. F., México: McGraw Hill.
- Hidalgo, S., Maroto, A., y Palacios, A. (2004). ¿Por qué se rechazan las Matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las Matemáticas. *Revista de Educación*, 334, 75-95.
- Labarca, A. (2001). *Métodos de Investigación en Educación*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Míguez, M. (2004). El rechazo hacia las matemáticas. Una primera aproximación. En L. Díaz (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 17 (pp. 292-298). México, D. F., México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2015). *Cosas de la educación*. San José, Costa Rica: Universia.
- Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico. (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris, Francia: Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico.
- Otero, M. R., Fanaro, M., y Elichiribehety, I. (2001). El conocimiento matemático de los estudiantes que ingresan a la Universidad. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 4(3), 267-287.

- Prado, M., Navarro, Berguido, S., y De la Cruz, J. (2013). *El por qué de la apatía a la matemática* (Tesis de Maestría). Universidad de Panamá, Panamá.
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en Educación Básica en México*. México, D. F., México: Secretaría de Educación Pública - Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, G., y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 122, 49-63.
- Sepúlveda, A., Opazo, M., Díaz-Levicoy, D., Jara, D., Sáez, D., y Guerrero, D. (2016). ¿A qué atribuyen los estudiantes de Educación Básica la dificultad de aprender matemática?. *Revista de Orientación Educativa*, 31(58), 105-119.
- Sepúlveda, A., Payahuala, H., Lemarie, F., y Opazo, M. (2017). ¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 63-79.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.



# RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN Y ESCRITURA EN NIÑOS DE GRUPOS SOCIALES VULNERADOS

## *Response to intervention and spelling acquisition in children from low-income backgrounds*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>

BEATRIZ DIUK\*<sup>1</sup>

MARINA FERRONI\*<sup>2</sup>

MILAGROS MENA\*<sup>3</sup>

JUAN PABLO BARREYRO\*\*<sup>4</sup>

\*CONICET - Universidad Nacional de San Martín. Argentina. Correspondencia:  
beadiuk@gmail.com; ferronimarina@gmail.com; mena\_milagros@hotmail.com

Recibido: 13/10/16

Revisado: 25/11/16

\*\*Universidad de Buenos Aires. Correspondencia: jpbarreyro@gmail.com

Aceptado: 09/05/17

**Resumen:** El objetivo del estudio fue analizar la respuesta a la intervención (RAI) en niños en contextos de pobreza con bajo nivel de alfabetización respecto de sus pares. Durante seis meses, 37 alumnos de 7 a 14 años de edad participaron de un programa de enseñanza individual. Los niños completaron una prueba de escritura de palabras al comenzar y al finalizar la intervención. Se obtuvieron diferencias significativas entre el pre y pos test. Un análisis de regresión sobre la ganancia en escritura mostró que la cantidad de sesiones del programa tuvo un efecto significativo. Solamente un 16 % de los niños presentó baja RAI, lo que indica que las dificultades de la mayor parte de los niños serían experienciales y no resultado de déficit cognitivo.

**Palabras clave:** aprendizaje, escritura, enseñanza, pobreza, dificultades.

**Abstract:** *The paper aimed to analyze the Response to Intervention (RTI) in children growing up in poverty contexts and exhibiting low levels of literacy when compared to their school peers. For six months, 37 7-to-14-year-old children (41 % girls) participated in an educational program administered individually. Children were given a word spelling task before and after the intervention. Statistically significant differences were obtained between pre- and post-test. A regression analysis carried out on spelling gains showed that the number of program sessions children participated in had a significant effect. Only 16 % of the children had a low RTI, indicating that most children's difficulties were experiential rather than related to cognitive deficits.*

**Keywords:** *learning, teaching, spelling, poverty, difficulties.*

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Psicología. Investigadora adjunta del CONICET. Docente y coordinadora del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas de la Universidad Nacional de San Martín.

<sup>2</sup> Licenciada en Letras y doctora en Psicología. Investigadora asistente del conicet, Argentina. Docente de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

<sup>3</sup> Licenciada en Psicopedagogía. Becaria doctoral del conicet, Argentina. Docente de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

<sup>4</sup> Licenciado y doctor en Psicología. Investigador adjunto del conicet. Docente de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de las sociedades latinoamericanas, caracterizadas por una profunda desigualdad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2015), los niños de sectores socioeconómicamente vulnerados suelen presentar mayores dificultades en las trayectorias escolares que niños de otros sectores sociales (Andrés, Canet-Juric, Richard's, Introzzi y Urquijo, 2010).

Una de las principales dificultades que enfrentan estos niños reside en su bajo nivel de alfabetización (Abadzi, 2008; Bizama, Arancibia y Sáez, 2013). En la actualidad, es posible encontrar en Argentina niños que cursan el último año de la escuela primaria sin poder leer ni escribir palabras sencillas, tal como evidencian los datos del presente estudio. Reiteradamente, la problemática de estos alumnos es interpretada como resultado de carencias de los propios niños (Apabalza, 2014; Ossa, Castro, Castañeda Díaz y Castro Rubilar, 2014), a pesar de los sostenidos planteos desarrollados desde perspectivas sociológicas y antropológicas acerca de la incidencia de las características del sistema educativo en la conformación de esta situación (Valencia, 2010).

En el marco de la atribución de las dificultades en la alfabetización a factores educacionales, y no a déficits de los propios niños, el presente trabajo se propone generar evidencia empírica acerca del potencial de los niños para aprender, a partir de incorporar a niños con muy bajo nivel de alfabetización a una propuesta de enseñanza sistemática (propuesta DALE!) y analizar sus niveles de respuesta a la intervención (RAI) pedagógica.

Las preguntas que orientan el estudio aquí reportado son: ¿es posible lograr, mediante una intervención sistemática aunque acotada en el tiempo, que aprendan a escribir niños que no lo han logrado a pesar de haber asistido al menos dos años a la escuela?, ¿es posible diferenciar entre niños con alto y bajo nivel de RAI?, ¿qué porcentaje de niños presentará un bajo nivel de respuesta?

### **Dificultades de lectura y escritura en contextos socioeconómicamente vulnerados: explicaciones tradicionales y el modelo de la respuesta a la intervención**

Las explicaciones sobre las dificultades que los niños de sectores vulnerados enfrentan en su escolarización han tendido a polarizarse en torno a dos marcos interpretativos (Espíndola y León, 2002). Por un lado, se ha propuesto que los niños de los sectores más pobres carecerían de la preparación o de las capacidades necesarias para realizar el aprendizaje lector en los primeros años de escolarización. Se sostiene que no cuentan con la estimulación apropiada en el hogar, por lo que sus habilidades cognitivas serían inferiores a las de niños de otros sectores sociales (Kelly, 2012; Lus, 1995; Valencia, 2010).

Desde una postura alternativa, los investigadores de la tradición sociocultural han sugerido que las dificultades que experimentan los niños más pobres resultan del desajuste entre los patrones de uso del lenguaje, y los modos de aprendizaje de estos y sus comunidades, y aquellos que la escuela espera y demanda (Dickinson y McCabe, 2001). Si bien este tipo de interpretación encuentra consenso en ámbitos académicos, el sistema escolar continúa operando en muchos casos con base en la atribución del fracaso en el aprendizaje a las competencias propias de los niños (Apabalza, 2014).

Tradicionalmente, los modelos y teorías elaborados en el campo de la psicología de la lectura no proporcionaban marcos que facilitaran la reconceptualización de las dificultades en el ámbito escolar. En efecto, predominaba en este campo una concepción de las dificultades que las explicaba estrictamente en términos de las habilidades y los conocimientos de los sujetos (Snow, Burns y Griffin, 1998).

Hace ya dos décadas, Vellutino y colaboradores (1996) cuestionaron este abordaje, al alegar que se produce una confusión entre niños con dificultades específicas de lectura y escritura —atribuibles a factores neurobiológicos— y niños con dificultades asociadas a la inadecuación de las prácticas de enseñanza. Así, desde mediados de la década de 1990, la concepción de las dificultades de lectura y escritura comenzó a modificarse, y se han desarrollado modelos que reconocen que el perfil cognitivo de todo sujeto es producto de la interacción entre factores de riesgo y factores protectores, tanto biológicos como ambientales (Bishop, 2006; Snowling, 2008).

El reconocimiento de que factores experienciales, y no solamente neurobiológicos, pueden configurar bajos niveles de adquisición lectora permite cuestionar las estrategias tradicionales de identificación de niños con trastornos lectores con base en evaluaciones psicométricas. Comienza entonces a desarrollarse el modelo de la respuesta a la intervención. Se trata de una aproximación destinada a identificar y atender a estudiantes que no logran avanzar en sus aprendizajes al ritmo de sus pares (Fuchs y Vaughn, 2012; Hughes y Dexter, 2011).

La implementación de los modelos de RAI abarca tres niveles. El nivel 1 lo constituye el aula de enseñanza común, en la que se identifica a aquellos niños cuyo avance resulta inferior al de sus compañeros. Estos niños participan entonces del nivel 2, una intervención pedagógica individual o en pequeños grupos. Solamente aquellos niños que presentan un bajo nivel de respuesta a las intervenciones de nivel 2 pasan al nivel 3, que implica la derivación a especialistas (Fletcher y Vaughn, 2009).

El recurso a un modelo de la RAI puede contribuir a la comprensión de la etiología de las dificultades de los niños (Fletcher y Vaughn, 2009). De este modo, se distingue entre niños con un alto y un bajo nivel de RAI: los primeros serían niños cuyas dificultades se resuelven ante una intervención pedagógica adecuada y sistemática, mientras que los segundos serían aquellos cuyas dificultades persisten a pesar de la enseñanza sistemática y personalizada. Las dificultades iniciales experimentadas por niños que luego exhiben un alto nivel de respuesta serían fundamentalmente de origen experiencial, y es por ello que, ante una propuesta educativa adecuada, se resuelven.

La persistencia de las dificultades en los niños con bajo nivel de RAI sería, por su parte, indicadora de dificultades de procesamiento más básicas: habría en estos niños alguna vulnerabilidad cognitiva que obstaculiza el aprendizaje (Greulich et al., 2014). De hecho, la psicología cognitiva actual considera que la persistencia de las dificultades lectoras constituye un potente indicador de una posible dislexia (Snowling, 2008). Si bien resulta debatible la idea de que todo niño con bajo nivel de RAI tiene un déficit de aprendizaje, ciertamente es posible afirmar que los niños con buen nivel de respuesta no lo padecen (Fletcher y Vaughn, 2009; Jiménez, 2010; Reynolds y Shaywitz, 2009).

El potencial de los modelos de RAI para distinguir entre niños que no aprenden por factores experienciales de niños con potenciales dificultades específicas para el aprendizaje cuenta en la actualidad con considerable evidencia empírica. Así, por ejemplo, Dougherty, Keane y Simic (2013) mostraron cómo dos instituciones que adoptaron el modelo de RAI redujeron notablemente el porcentaje de niños derivados para su evaluación por profesionales dada la presunción de la presencia de una dificultad específica para el aprendizaje. En una de las escuelas, el porcentaje de niños derivados descendió de 4,8 % a 0,8 % y en la otra, de 3,2 % a 1,1 %. Este resultado fue producto del hecho de que las dificultades de niños que en años anteriores hubiesen sido derivados a especialistas pudieron ser resueltas mediante una intervención pedagógica sistemática en la escuela. En el mismo sentido VanDerHeyden, Witt y Gilbertson (2007) mostraron cómo, con la implementación de un modelo de RAI, no solamente el número de derivaciones se redujo, sino que se incrementó la confiabilidad de las derivaciones, que además reflejaron una representación sociocultural más equitativa. También Torgesen (2009) reportó una reducción en la proporción de niños derivados a educación especial.

De todos modos, estas investigaciones fueron desarrolladas en contextos muy distintos al latinoamericano, y las dificultades identificadas en los niños participantes de estos estudios difieren considerablemente de los niños incorporados en la presente investigación. En efecto, en los estudios anglosajones, se trata de niños con un nivel de precisión y de velocidad lectora relativamente reducidos. En el estudio actual, en cambio, se incluye una situación más compleja, dado que se trata de niños que, a pesar de haber pasado entre dos y cinco años en la escuela primaria, no han aprendido a escribir palabras. Aquí cobra relevancia un estudio realizado en Guatemala con niños de la etnia K'iche' (Rodas de Ruiz, 2014), en el que una intervención enmarcada en los modelos RAI dio lugar a un importante avance en escritura de palabras en los niños que comenzaron sin poder leer ni escribir.

En resumen, este trabajo analiza el nivel de RAI de niños crecidos en contextos de pobreza y que no habían aprendido a leer y a escribir, en el marco de una propuesta pedagógica destinada a atender a esta población específica (Propuesta DALE!, Diuk, 2013).

Los niños participaron de la propuesta DALE!, y sus niveles de escritura de palabras fueron evaluados antes de incorporarse y nuevamente al finalizar el año escolar. Con el objeto de explorar la incidencia de variables potencialmente moduladoras del proceso de aprendizaje, se incluyó a niños con distintas edades, de diversos grados escolares y con diferente cantidad de sesiones de la propuesta DALE!

## MÉTODO

### Participantes

Participaron de este estudio 37 niños argentinos (15 niñas y 22 niños). La muestra forma parte de un proyecto de implementación de la propuesta DALE! en el conurbano de Buenos Aires; esta involucró a 100 niños y niñas, que fueron atendidos en forma individual, dos veces a la semana, por educadores especialmente capacitados en la propuesta. Se incorporó exclusivamente a niños que se encontraran en el nivel 1 de la propuesta al comenzar el año y que hubiesen participado de una cantidad mínima de sesiones (20) implementadas con un alto grado de fidelidad al programa original, según el criterio de las asesoras DALE! que visitaban cada experiencia. El nivel 1 incluye a niños que no pueden escribir en forma completa ninguna palabra no memorizada.

Los niños se incorporaron a la propuesta DALE! en sus escuelas (22 niños) o en centros de apoyo escolar (CAE) a los que concurrían a contraturno de la escuela (15 niños). Todos estaban escolarizados entre 2.º y 6.º grado de la escuela primaria. La incorporación de los niños al programa de intervención se produjo, inicialmente, a partir de su identificación por parte de los docentes que trabajaban con ellos en la escuela o en los CAE. Los niños eran identificados por no haber aprendido a leer y a escribir a pesar de presentar al menos dos años de escolarización. Posteriormente, se los evaluaba mediante una prueba de escritura de palabras a fin de corroborar su bajo nivel de desempeño y la necesidad de incorporarlos al programa.

No se incluyeron niños con trastornos sensoriales ni alteraciones del lenguaje ya diagnosticados. Todos los niños restantes que cumplieran con el requisito de no haber aprendido a leer y a escribir fueron incluidos, dado que, precisamente, la lógica de los modelos de RAI involucra una primera instancia de instrucción pedagógica para determinar qué niños presentan un bajo nivel de RAI y justifica, en consecuencia, una derivación para una evaluación específica.

Los niños tenían una edad promedio de 9,08 (DS = 1,8) con un rango entre los 7,7 y 14,5 años. El nivel socioeconómico de las familias fue ponderado según el nivel ocupacional de la madre o el padre de cada niño. La categorización de las ocupaciones se realizó con base en la escala ocupacional de Sautú (1992). En los casos en los que tanto la madre como el padre de un niño tuviesen trabajos rentados, se consideró a aquel que realizara el trabajo que puntuara más alto en esta escala.

Todos los adultos de la muestra realizaban tareas correspondientes a los tres niveles más bajos de la escala, que cuenta con nueve categorías. La inclusión de los niños, tanto en el programa DALE! como en este trabajo, fue acordada con las familias, que firmaron un consentimiento informado.

## **Instrumentos**

Se administró una prueba experimental de escritura de 36 palabras graduadas por nivel de dificultad en su estructura fonológica. En primer lugar, se incluyeron tres palabras muy familiares (“mamá”, “oso”, “casa”), que los niños suelen aprender a escribir a partir de la memorización del patrón ortográfico. Las siguientes palabras presentaban una estructura silábica simple, conformada por una consonante y una vocal. Las restantes palabras presentaban estructuras fonológicas más complejas, con sílabas de estructura CVC o CCV.

La administración de la prueba consistió en el dictado, por parte del entrevistador, de las palabras una por una. Las palabras se repetían tantas veces como los niños lo solicitaran, pero no se realizaban aclaraciones respecto de su escritura. La prueba se interrumpía si el niño no lograba escribir en forma completa 6 palabras.

La asignación de puntaje se realizó siguiendo un criterio fonológico, esto es, atendiendo a que cada fonema de la palabra estuviera representado por un grafema que pudiera representar a dicho fonema en algún contexto ortográfico, aunque no se tratara estrictamente del grafema convencional para la palabra dictada (por ejemplo, escribir “terasa” por “teraza” es considerado fonológicamente correcto, aunque no lo sea desde un punto de vista ortográficamente convencional).

## **Procedimiento**

Tal como se señaló, los niños fueron identificados en primer lugar por sus docentes, y posteriormente se les administró la prueba de escritura de palabras en pequeños grupos. A continuación, participaron de la propuesta DALE! entre los meses de mayo y noviembre, en las instituciones educativas a las que concurrían.

La propuesta DALE! fue implementada por maestras tituladas, especialmente capacitadas en el marco teórico y metodológico de la propuesta. Cada maestra era visitada en forma quincenal por una asesora del equipo DALE!, quien garantizaba así la fidelidad de la implementación. La cantidad de sesiones de las que participó cada niño dependió de la asistencia de este a la escuela o el CAE, así como de factores organizativos de las instituciones, que facilitaron u obstaculizaron el desarrollo de la propuesta. En el mes de noviembre, se administró nuevamente la prueba de escritura de palabras, en este caso, de manera individual en un espacio tranquilo de las escuelas o los CAE.

### *La propuesta DALE!*

La propuesta DALE! —Derecho a Aprender a Leer y a Escribir— (Diuk, 2013) busca proporcionar una intervención pedagógica adaptada a las necesidades de los niños que no han aprendido al ritmo de sus pares. Ha sido desarrollada articulando una concepción sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2011), con los modelos y teorías sobre adquisición de la lectura y la escritura desarrollados en el marco de la psicología cognitiva en las últimas décadas (Feld, 2014; Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon, 2004).

La propuesta contempla la asistencia de los niños dos veces a la semana, en sesiones de entre veinte minutos y media hora cada vez. La implementación está a cargo de un educador DALE! (que puede, o no, ser un docente titulado). Cada una de las sesiones presenta una organización estructurada en varios momentos, y en cada uno de ellos el docente a cargo cuenta con un importante repertorio de actividades que desarrolla según el nivel de conocimientos y el ritmo de avance de cada niño o niña.

Las sesiones de trabajo comienzan con una conversación sobre aspectos significativos de la vida del niño, de la que se desprende una oración o texto breve que el niño escribe con mucha ayuda del docente. A continuación, se desarrolla un trabajo sistemático con la escritura de palabras de distinto nivel de complejidad.

Este trabajo varía en función del nivel de conocimientos de los niños, y puede incluir desde el trabajo con las correspondencias hasta la adquisición de la ortografía. Se cierra la sesión con situaciones de lectura de palabras o textos. En el caso de los niños con menores conocimientos, la lectura está a cargo del docente, pero a medida que progresa el aprendizaje del niño, este asume cada vez mayores responsabilidades.<sup>5</sup>

## **RESULTADOS**

En la Tabla 1 se presentan los puntajes obtenidos por los niños en la prueba de escritura al comenzar y al finalizar el año. Asimismo, se consignan los promedios de edad, grado escolar y cantidad de sesiones de las que participaron los niños.

---

<sup>5</sup> Una presentación más extensa de la propuesta, así como los materiales para educadores y niños, pueden encontrarse en <<http://www.propuestadale.com>>).

Tabla 1. Promedios de edad, cantidad de sesiones y puntajes promedio en escritura de principio y fin de año

|                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>Mín.</i> | <i>Máx.</i> |
|----------------------------|----------|-----------|-------------|-------------|
| Edad                       | 138.97   | 21.82     | 92          | 168         |
| Grado                      | 3.24     | 1.21      | 2           | 6           |
| Cantidad de sesiones       | 20.49    | 10.07     | 3           | 40          |
| Prueba de escritura - Pre  | 0.62     | 1.06      | 0           | 4           |
| Prueba de escritura - Post | 18.65    | 12.07     | 0           | 36          |

*N* = 37.

Fuente: Elaboración propia (2015)

La inspección de las distribuciones de los puntajes obtenidos reveló que la tarea de escritura de palabras en el pre-test se alejó significativamente de la distribución normal asintótica ( $Z$  de Kolmogorov-Smirnov = 2.41,  $p = 0.001$ ) por lo que en los análisis que incluyeron a esta prueba se utilizaron estadísticos no paramétricos. Mientras tanto, la prueba de escritura en el pos-test mostró una distribución que no se alejó significativamente de la distribución normal asintótica ( $Z$  de Kolmogorov-Smirnov = 0.82,  $p = 0.52$ ).

Con el objeto de explorar si se produjeron diferencias significativas en el desempeño de los niños entre el comienzo y la finalización de su participación en la propuesta, se utilizó una prueba no paramétrica de contraste ( $U$  de Wilcoxon) para las medidas del pre y el pos-test. El análisis mostró diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas ( $Z = 5.09$ ,  $p = 0.001$ ). Este hecho revela que, efectivamente, se produjo un aprendizaje durante el período analizado. Si bien se trata de una prueba no estandarizada, debe tenerse en cuenta que, al comenzar, los niños escribieron, en promedio, menos de una palabra.

Es decir, a pesar de estar escolarizados y, en algunos casos, asistiendo a centros de apoyo escolar en forma complementaria a la escuela, en los años previos a la participación en el programa DALE!, no habían logrado aprender a leer y a escribir en forma autónoma ni siquiera palabras muy sencillas. Al finalizar su participación en el programa, escribieron correctamente, en promedio, 18 palabras. Este resultado por sí mismo aporta evidencia en el sentido de que, dadas las oportunidades educativas adecuadas, la mayor parte de los niños pudo aprender.



Con el objeto de explorar la relación entre los conocimientos de escritura de los niños y variables tales como su edad, el grado al que asistían y la cantidad de sesiones de la propuesta DALE! de las que participaron, se calcularon las correlaciones por rangos de Spearman entre estas variables. Los resultados de este análisis mostraron que solamente se obtuvieron correlaciones significativas entre la cantidad de sesiones de las que los niños participaron y el desempeño en escritura al finalizar la intervención (ver Tabla 2). Resultaron no significativas las correlaciones entre la prueba del pre-test y la edad ( $p = .786$ ), el grado ( $p = .472$ ) y la cantidad de sesiones ( $p = .759$ ). La edad y el grado tampoco presentaron correlaciones significativas con la edad ( $p = .139$ ) y el grado ( $p = .094$ ).

Tabla 2. Correlaciones entre las medidas incluidas en el estudio

|                      | Prueba de escritura – Pre | Prueba de escritura – Post |
|----------------------|---------------------------|----------------------------|
| Edad                 | .05                       | .25                        |
| Grado                | .12                       | .28                        |
| Cantidad de sesiones | .05                       | .57**                      |

\*\*  $p < .01$ .

Fuente: Elaboración propia (2015)

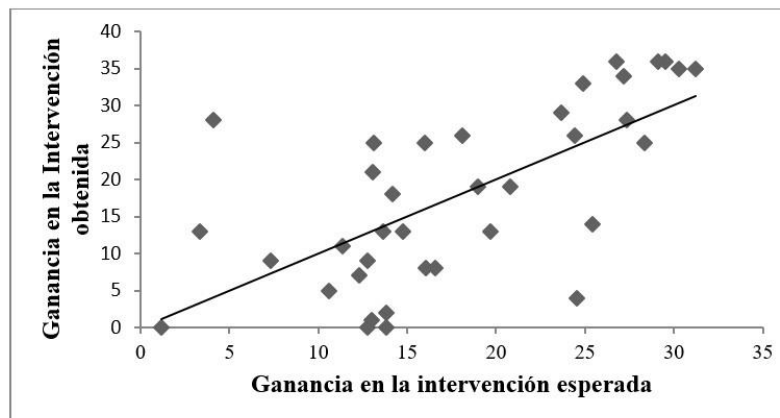
Uno de los principales objetivos del presente estudio reside en explorar el nivel de RAI. En este sentido, se analizó a continuación el nivel de respuesta de los distintos niños, a fin de indagar en qué medida resultaba posible discriminar entre niños con alto y bajo nivel de RAI. Con este propósito, se calculó la ganancia en la intervención, restando el puntaje obtenido del pos-test sobre el pre-test. Esta puntuación obtenida, cuya media fue de 17.95 ( $DE = 11.98$ ), mostró una distribución que no se diferenció significativamente de los percentiles teóricos de una distribución normal asintótica ( $Z$  de Kolmogorov-Smirnov = 0.78,  $p = 0.59$ ). Este puntaje se puede definir como la ganancia obtenida por el niño en la prueba de escritura de palabras gracias a la intervención.

A continuación, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, tomando como variable dependiente al puntaje obtenido de la ganancia en la intervención y como variables independientes a la edad, el grado y la cantidad de sesiones DALE! El modelo de regresión resultó significativo  $F_{(3,33)} = 8.94$ ,  $MSE = 86.41$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2 = 0.40$ , y mostró que de todas las variables introducidas, solamente la cantidad de sesiones supo explicar la ganancia en la intervención ( $\beta = .790$ ,  $p < 0.001$ ), no así la edad ( $\beta = .54$ ,  $p = 0.072$ ) ni tampoco el grado ( $\beta = -0.60$ ,  $p < 0.073$ ).

El modelo de regresión lineal múltiple permite ver el ajuste lineal de un conjunto de variables sobre una variable a predecir. En este caso, permite conocer el ajuste de la mejor combinación lineal de las variables independientes sobre la variable dependiente. Aunque es imposible graficar la recta en la dispersión de los valores, debido a que hay cuatro variables involucradas y no es posible realizar gráficos en cuatro dimensiones, sí se puede estimar este ajuste lineal matemáticamente. Esto es, se puede obtener el puntaje esperado para el chico en función de las variables independientes. Este puntaje esperado es la ganancia esperada a partir de la cantidad de sesiones. Gracias a ello, resulta posible estimar cuáles participantes no se ajustaron al puntaje esperado, que se obtiene al calcular la diferencia entre el puntaje obtenido por ellos y el puntaje esperado.

Los niños con bajo nivel de RAI son aquellos que se encuentran un desvío estándar por debajo en la diferencia entre el puntaje esperado y obtenido. En la muestra estudiada, seis niños fueron identificados con esta característica, quienes representan el 16.22 % del total de niños de este estudio. En la figura 1 puede observarse el ajuste lineal de la relación entre el puntaje esperado y el puntaje obtenido por cada niño.

Figura 1. Gráfico de dispersión de los valores de ganancia de la intervención obtenidos y esperados de acuerdo con el análisis de regresión lineal múltiple



Fuente: Elaboración propia (2015)

## DISCUSIÓN

El presente trabajo se propuso explorar la RAI de un grupo de niños crecidos en contextos de pobreza y que, a pesar de llevar al menos dos años asistiendo a la escuela, no habían logrado aprender a escribir. Con frecuencia se considera que los niños que presentan estas situaciones carecen de las capacidades para el aprendizaje. Sin embargo, el supuesto que orientó este estudio fue que la mayor parte de los niños lograrían adquirir el sistema de escritura si se les proporcionaba una enseñanza adecuada, poniendo en evidencia así que sus dificultades no se relacionaban con problemas cognitivos propios, sino con factores relativos a las oportunidades para el aprendizaje. Para ello, los niños participaron de un programa de enseñanza de la lectura y la escritura (propuesta DALE!) destinado a la atención de alumnos que no avanzan al ritmo de sus pares.

En primer lugar, se analizó en qué medida resultaba posible que los niños avanzaran en su aprendizaje durante la intervención propuesta. Los resultados mostraron que, efectivamente, se produjo un aprendizaje en la mayor parte de los niños. Si se tiene en cuenta que se trata de niños que llevaban entre 2 y 5 años dentro del sistema educativo sin aprender a leer y escribir, los avances realizados resultan notables.

Cabe señalar que este aprendizaje estuvo asociado a la cantidad de sesiones del programa de las que cada niño participó. En efecto, el número de sesiones fue mejor predictor del desempeño al finalizar la intervención que la edad o el grado al que los niños concurrían en la escuela. Este resultado contribuye a validar la propuesta como un instrumento efectivo para promover el aprendizaje.

El número promedio de sesiones de las que participaron los niños fue 20, con un máximo, en algunos casos, de 40. Si se tiene en cuenta que cada sesión cuenta con una duración de 20 minutos, los resultados de este trabajo fueron alcanzados con un promedio de 7 horas de intervención pedagógica (y un máximo de 14 horas). En la literatura sobre modelos de RAI, se considera que un programa es intensivo si proporciona a los niños aproximadamente 100 horas de intervención complementaria a la del aula (Wanzek y Vaughn, 2009). Esto es, los niños lograron avanzar en sus niveles de aprendizaje aun con una intervención que puede ser considerada relativamente breve.

De todos modos, la mayor parte de las investigaciones reportadas en revistas científicas han sido desarrolladas con niños que aprendían a leer y a escribir en inglés, una lengua en la que el dominio del sistema de escritura es más complejo que en español (Share, 2008). La diferencia en tiempos de intervención entre la reportada aquí y la presentada en la bibliografía es de tal magnitud que resulta posible sostener que los niños respondieron a la enseñanza con una intervención de intensidad muy limitada.

El hecho de que los niños del presente estudio hayan logrado avanzar en sus aprendizajes, a pesar de lo acotado del tiempo de enseñanza, aporta evidencia empírica al segundo de los objetivos del trabajo, consistente en explorar si resultaba posible diferenciar entre niños con alto y bajo nivel de la RAI.

Tal como se señaló en la introducción, el desarrollo de los modelos de RAI tuvo lugar a partir de un cambio de perspectiva en la psicología de la lectura, que implicó una ampliación del objeto de estudio para incorporar variables ambientales en el análisis de las dificultades lectoras. En este sentido, se considera que un buen nivel de RAI es indicador de que la problemática es primordialmente de origen experiencial (Schatschneider, Wagner y Crawford, 2008).

Ahora bien, a pesar de los buenos resultados generales, fue posible identificar a un grupo de niños de bajo nivel de RAI. Existe en la actualidad un considerable debate en torno a la identificación de los malos respondedores (Tolar, Barth, Fletcher, Francis y Vaughn, 2014), dado que distintas metodologías dan lugar a la identificación de niños diferentes (Toste et al., 2014). En este trabajo se tomó la decisión de identificar a los malos respondedores respecto del propio grupo de niños que participó de la intervención pedagógica. Hace ya varios años, un equipo de destacados investigadores en el área advirtió acerca de las limitaciones de la estrategia de identificar a los niños con dificultades respecto de muestras estandarizadas y sugirió utilizar a los propios grupos de pertenencia como medida de comparación (Snow et al., 1998).

Otro aspecto crítico en la identificación de los niños con baja RAI refiere a la arbitrariedad del punto de corte. En este estudio se optó por utilizar una medida relativamente conservadora, de 1 desvío respecto de la media, con lo que el porcentaje de niños con bajo nivel de RAI fue de 16 %. Si se utilizara como punto de corte 1,5 desvíos, solamente dos niños calificarían como malos respondedores (5 % de la muestra original). El porcentaje de malos respondedores varía mucho en función de los estudios. Al Otaiba y Fuchs (2002) reportaron que en distintos estudios los porcentajes oscilaron entre el 8 y el 80 %. El 16 % obtenido es relativamente bajo respecto del 25 % más frecuente en estudios recientes (Toste et al., 2014). Este bajo porcentaje remite, nuevamente, a la naturaleza predominantemente experiencial de la dificultad de los niños.

Una de las limitaciones de este estudio fue el hecho de no contar con un grupo de comparación. Esta opción se debió a motivaciones éticas. Incorporar un grupo de comparación habría involucrado negar oportunidades de aprendizaje a niños que realmente las necesitaban, solamente a los fines de la investigación. Si bien esta práctica es ocasionalmente identificada en el campo (Wanzek y Vaughn, 2008), los autores de este trabajo, así como los equipos educativos a cargo de la propuesta, consideraron que no resultaba aceptable.

Los resultados alcanzados tienen importantes implicancias pedagógicas. Por un lado, ponen en evidencia que, con una intervención pedagógica sistemática y basada en la evidencia internacional acerca de las mejores estrategias de enseñanza, resulta

posible promover la adquisición del sistema de escritura en niños que aparentemente tendrían importantes dificultades para lograrlo. Es precisamente esta evidencia, combinada con el reducido porcentaje de niños con bajo nivel de RAI, la que puede aportar a profundizar el debate acerca del origen experiencial (educativo en particular) de las dificultades que enfrentan numerosos niños argentinos que crecen en contextos de pobreza. En este sentido, se vuelve fundamental promover en el sistema educativo la generación de condiciones que efectivamente hagan posible el aprendizaje de todos los niños (Ossa et al., 2014).

El estudio presenta la limitación de contar con un tamaño muestral restringido. Este hecho se relaciona con la complejidad que implica sostener una intervención pedagógica en instituciones en contextos de pobreza extrema que además cumpla con requisitos de cantidad de sesiones y fidelidad de la implementación. Actualmente, se está trabajando en la replicación de este estudio con una muestra más amplia.

## REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Al Otaiba, S., y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*, 300–316. doi:10.1177/07419325020230050501
- Andrés, M. L., Canet Juric, L., Richard's, M., Introzzi, I., y Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar e Educativa, 14*(1), 139-148.
- Apabalsa, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos, 40*(1), 7-24.
- Bishop, D. (2006). Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59*, 1153-1168. doi: 10.1080/17470210500489372
- Bizama, M., Arancibia, B., y Sáez, K. (2013). Intervención psicopedagógica temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos, 39*(2), 25-39.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., y Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe*. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38923/S1500709\\_es.pdf?sequence=5](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38923/S1500709_es.pdf?sequence=5)

- Dickinson, D. K., y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research y Practice*, 16(4), 186-202. doi: 10.1111/0938-8982.00019
- Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE! Guía para el Docente*. Buenos Aires, Argentina: FPC y Etis.
- Dougherty, K., Keane, A., y Simic, O. (2013). Translating policy to practice: initiating RTI in urban schools. *Urban Education*, 48, 350-379.
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 71-82.
- Fletcher, J. M., y Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x.
- Fuchs, L. S., y Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention a decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. doi: 10.1177/0022219412442150
- Greulich, L., Al Otaiba, S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Ortiz, M., y Wagner, R. (2014). Understanding Inadequate Response to First-Grade Multi-Tier Intervention: Nomothetic and Ideographic Perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 37(4), 204-217. doi: 10.1177/0731948714526999
- Hughes, C., y Dexter, D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11. doi: 10.1080/00405841.2011.534909
- Jiménez, J. (2010). Response to Intervention (Rti) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities?. *Psicothema*, 22, 932-934.
- Kelly, C. (2012). Recognizing the "social" in literacy as a social practice: Building on the resources of nonmainstream students. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 55(7), 608-618.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la Escuela integradora*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda Díaz, M., y Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23.
- Reynolds, C., y Shaywitz, S. (2009). Response to Intervention: Ready or Not? Or, From Wait-to-Fail to Watch-Them-Fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-145. doi:10.1037/a0016158.
- Rodas de Ruiz, P. (2014). Un acercamiento inicial al modelo RTI para estudiantes de un grupo lingüístico minoritario con necesidades en lectoescritura. *Interamerican Journal of Psychology*, 48, 194-202.
- Sautú, R. (1992). *Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Schatschneider, C. L., Wagner, R. K., y Crawford, E. (2008). The importance of measuring growth in response to intervention models: Testing a core assumption. *Learning and Individual Differences*, 18, 308-315. doi: 10.1016/j.lindif.2008.04.005

- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82. doi:10.1016/S0065-2407(08)00002-5
- Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children: Committee on the prevention of reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council.
- Snowling, M. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 142-156. doi: 10.1080/17470210701508830
- Tolar, T., Barth, A., Fletcher, J., Francis, D., y Vaughn, S. (2014). Predicting reading outcomes with progress monitoring slopes among middle grade students. *Learning and Individual Differences*, 30, 46-57. doi: 10.1016/j.lindif.2013.11.001
- Torgesen, J. K. (2009). The response to intervention instructional model: Some outcomes from a large-scale implementation in Reading First schools. *Child Development Perspectives*, 3, 38-40.
- Toste, J., Compton, D., Fuchs, D., Fuchs, L., Gilbert, J., Cho, C.,... Bouton, B. (2014). Understanding unresponsiveness to tier 2 reading intervention: exploring the classification and profiles of adequate and inadequate responders in first grade. *Learning Disability Quarterly*, 37, 192-203. doi: 10.1177/0731948713518336
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York, NY: Taylor and Francis.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., y Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225-256.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., y Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R., y Denckla, M. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638. doi: 10.1037/0022-0663.88.4.601
- Wanzek, J., y Vaughn, S. (2008). Response to varying amounts of time in reading intervention for students with low response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 126-142. doi: 10.1177/0022219407313426
- Wanzek, J., y Vaughn, S. (2009). Students demonstrating persistent low response to reading intervention: Three case studies. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 24, 151-163. doi: 10.1111/j.1540-5826.2009.00289.x

# LA INFANCIA SIN HISTORIA: PROPUESTAS PARA ANALIZAR Y PENSAR UN DISCURSO HISTORIOGRÁFICO

*Childhood without history: proposals to analyze  
and think historiographical discourse*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1427>

MARÍA LAURA OSTA\*<sup>1</sup>

SILVANA ESPIGA\*\*<sup>2</sup>

\*Agencia Nacional de Investigación e Innovación

Correspondencia: lauraosta@hotmail.com

\*\*CFE-FLACSO, Uruguay.

Correspondencia: silvanaespiga@gmail.com

Recibido: 12/02/17

Revisado: 20/03/17

Aceptado: 17/07/17

**Resumen:** La historia de la infancia en la historiografía uruguaya ha sido invisibilizada como objeto de estudio. Pensar una historia en la que los sujetos sean visibles implica abordar la infancia como protagonista y repensar los relatos transmitidos. Este artículo propone un recorrido por los principales enfoques históricos que han investigado la infancia, así como el análisis de fuentes primarias en Uruguay; atendiendo a sus particularidades conceptuales y contextuales. Se adopta un enfoque sociocultural que permite comprender y trabajar la complejidad de cada fuente desde lo cualitativo. En concreto, se aborda el estudio del Asilo de Expósitos y Huérfanos en relación al trato de los niños, para aproximar una configuración de la idea de infancia. Una historia sin infancia es un discurso incompleto; su historicidad, por tanto, es una necesidad política.

**Palabras clave:** infancia, abandono, huérfanos, construcciones sociales.

**Abstract:** *The history of childhood in national historiography has been made invisible as an object of study. Thinking about a story in which the subjects are visible, involves approaching childhood as the protagonist and rethinking the transmitted stories. In these lines we propose a tour of the main historical approaches that have investigated the same, and on the other hand the analysis of primary sources existing in our country. Taking into account their conceptual and contextual particularities. A socio-cultural approach allows to understand and to work from a qualitative study the complexity in each source. In these pages, the study of the Asilo de Expósitos y Huérfanos in relation to the treatment of the children will be approached, approaching the configuration of the idea of childhood. A story without childhood, is an incomplete discourse, its historicity therefore is a political necessity.*

**Keywords:** *childhood, abandonment, orphans, social constructions.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Historia Cultural, UFSC-Brasil, se encuentra realizando un posdoctorado en Historia de la Infancia. Profesora de Historia, Universidad de Montevideo. Investigador Nivel 1 de la ANII. Profesora orientadora en FLACSO-Uruguay en las maestrías de Educación; Sociedad y Política; Género y Políticas Públicas.

<sup>2</sup> Magister en Historia, Sociedad y Cultura, Facultad de Humanidades - UM. Profesora de Historia (Instituto Profesores Artigas, IPA). Diplomada del posgrado en Historia Económica (FCS-UdelaR). Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular, UCU-UNESCO-OIE, y diploma en Educación, Imágenes y Sociedad. FLACSO-Argentina. Profesora de Formación docente (IPA) e Institutos Normales de Montevideo (IINN). Tutora de maestrandos en FLACSO-Uruguay (Maestría en Educación, Sociedad y Política).



## PENSAR LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICOSOCIAL DE LA INFANCIA

### La complejidad del estudio

En los enfoques historiográficos uruguayos se encuentran fundamentalmente visiones androcéntricas, políticas, economicistas y estructuralistas. La nueva historia expuso otras miradas epistemológicas, que resignificaron problemas y fuentes. Los años setenta fueron un periodo de “revolución cultural”, que dio un giro a los relatos históricos. Hacia 1990, la historia cultural abrió caminos para repensar diversas temáticas y actores sociales, ausentes aún en los discursos históricos.

Desde este lugar, se busca exponer la ausencia que tiene la infancia como objeto de estudio. Este recorrido se desarrolla a través del análisis cualitativo de fuentes escritas primarias (inéditas) y secundarias. En tal sentido, este artículo propone dos objetivos centrales. Por un lado, acercarse a las formas historiográficas que han discutido respecto a la infancia. El criterio de selección se delimitó en relación a las obras históricas que pensaron la infancia como sujeto principal y que, de alguna manera, son referentes.

Por otro lado, analizar el problema del abandono en el Asilo de Expósitos y Huérfanos en el período 1826-1885. Dicha delimitación cronológica tiene que ver con las fuentes seleccionadas. El Reglamento Interno de 1826 nos contextualiza en los parámetros institucionales que regulaban el comportamiento de los niños huérfanos en el Asilo. La segunda fuente (Partera, 1883) expone el problema del abandono, el rol de la partera y algunas dificultades emergentes en el uso del torno<sup>3</sup>. Las fuentes seleccionadas tienen como protagonista a la infancia, inserta en relaciones de poder y sujeción. Estas lecturas, y otras, permiten preguntar: ¿desde qué lugar se ha mirado a estos niños? y ¿qué tipo de infancia se configura a través de los documentos?

La historia de la infancia es plural, selectiva y compleja. Este sujeto histórico no tiene un desarrollo unívoco: “ningún documento presenta a la infancia en su totalidad” (Sosenski y Jackson Albarrán, 2012, p. 16.), sino que se presentan al investigador como infancias heterogéneas, diversas y “fragmentadas” (Armus, 2007): niño-hijo, niño-escuela, niño-recluido, niño-abandonado, niño-desaparecido. La historia de la infancia se relaciona con el disciplinamiento, los juegos, la violencia, el infanticidio, el abandono, los abusos y castigos, en relaciones asimétricas de poder (DeMause, 1994). La historia de la infancia se ha estudiado a través de la familia, la escuela, la iglesia, los conventos, los orfanatos, los actos judiciales. Lionetti y Míguez (2010) señalan:

---

<sup>3</sup> En 1890, el torno se entendía como una “máquina de base circular dividida en varios compartimientos que se adaptan a un hueco o ventana practicada en una pared, por ellos se introducen los objetos que se quiere, los cuales pasan la parte inferior dando vueltas a dicha máquina, trasmitiéndolos de esta manera a otras personas sin necesidad de verlas. Se usa en los conventos de monjas, casa de expósitos, cárceles, etc.” (Nuevo Diccionario de la Lengua Castellana, 1890).

[Existen] desplazamientos de la concepción de la infancia [y que] están estrechamente condicionados por los contextos socioeconómicos, por las formas o pautas de crianza, por los intereses sociopolíticos y, junto con ello, el desarrollo del campo del conocimiento sobre la niñez (p. 11).

Para este estudio se tiene presente la concepción utilizada en la época, donde infancia refiere al “primer período de la edad de una persona que comienza en el nacimiento y termina a los siete años” (Nuevo Diccionario de la Lengua Castellana, 1890).

En Uruguay, se discutió tempranamente sobre la infancia, en particular respecto a la instrucción a impartir y a la mortandad infantil. En el Segundo Congreso Americano del Niño (al respecto, ver estudio de Mañé Garzón y Pou Ferrari, 2004), celebrado en el Ateneo de Montevideo del 18 al 23 de mayo de 1918, la doctora Paulina Luisi<sup>4</sup> afirmó en su discurso que “la mortalidad en la primera infancia debe pues considerarse como una enfermedad social”. Por lo tanto, “se trata pues de prevenir las enfermedades sociales como, con la higiene privada, se pretende prevenir las enfermedades individuales” (Luisi, 1926). Paralelamente, la Comisión de Protección Escolar promovió varias conferencias para madres dedicadas a los cuidados de la infancia. En 1916, el doctor Andrés Puyol, en una de dichas conferencias expresaba:

De nada servirá que nuestras leyes sean avanzadas, sabias y preciosas, de que todos nuestros organismos sociales marchen sincrónicamente, si descuidamos el magno, el angustioso problema de dar vigor físico y moral a nuestros niños, a los hombres de mañana, a las madres del porvenir, a los que imprimirán más tarde rumbos que serán el reflejo de nuestras enseñanzas... un niño con el cual se tengan todos los cuidados de limpieza corporal, bien alimentados, convenientemente vestidos, viviendo en una habitación apropiada, ese niño estará, seguramente en buenas condiciones de salud y podrá sacar de su concurrencia a la Escuela, todo el provecho exigible... en un cuerpo limpio, las enfermedades encuentran en general, campo poco propicio para su desarrollo, que el apetito, la sana alegría, las energías para el estudio y el trabajo, son patrimonio, sobre todo, de las personas que hacen uso abundante del agua y jabón (Dirección General de Instrucción Pública, 1917, pp. 459, 461 y 466)<sup>5</sup>.

En este texto, la infancia se expone con proyección política y eugenésica en una sociedad que debe progresar; esos niños son los futuros hombres, la fuerza de trabajo,

---

<sup>4</sup> Paulina Clelia Leonia Luisi (1875-1949), nacida en Argentina, vivió desde niña en Uruguay y se nacionalizó en 1937. Fue maestra de 1894 a 1897. Primera médica egresada de la Facultad de Medicina, tuvo a su cargo la cátedra de ginecología de la Facultad de Medicina. Fue activista feminista, representante en la Sociedad de Naciones, miembro del recién fundado Partido Socialista (1907). Perteneció a la Federación Femenina de las Américas desde 1911 y fue fundadora del Consejo Nacional de Mujeres en 1919. Promotora del voto femenino, la lucha constante contra la prostitución y la promoción de la educación sexual en las escuelas. En 1938, formó parte de la delegación para la Infancia Evacuada de la guerra civil española (ver Sapriza, 1999).

<sup>5</sup> Recomendaba a las madres ventilar la habitación del niño, no llenar el dormitorio con muebles, la limpieza diaria de los pisos, el aseo del cuerpo, si se tenía agua de pozo hervirla, no darle té o café a los pequeños y vestirlos con ropa amplia y de algodón, dejando de lado los corsés para las niñas.

y las niñas, futuras madres del “porvenir”. Las autoridades educativas, maestros y manuales de estudio complementaron y reforzaron los discursos de médicos e higienistas.

En esta sociedad moderna-contemporánea, el cuerpo adquiere una dimensión social y política, entendido como actor, materia simbólica, objeto de representaciones. “Como emisor o como receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de ese modo el hombre ese inserta activamente en un espacio social y cultural dado” (Le Breton, 2002, p. 8). El cuerpo inmerso en un campo político-institucional, “las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault, 2006, p. 32).

Pensar la historia de las infancias implica construir nuevos hechos históricos y miradas, desentrañar en los discursos lo que ocultan, lo que silencian, atender a los significados sociales y políticos de los documentos. En palabras de Benjamin (2007), los contenidos culturales son manifestaciones sintéticas de la dominación en la que la lucha, el conflicto, la derrota y el sometimiento del colectivo se vive y padece como una verdadera “catástrofe”. En este sentido, mirar al pasado supone cuestionar la racionalidad de las acciones políticas (del lado de los vencedores), con el propósito de recuperar la voz de los “derrotados” de la historia, en este caso, de la infancia in-visualizada.

### **Abordajes historiográficos**

La historiografía constituye una forma de observar “las tenencias intelectuales que generan un modo concreto de concebir la historia, de leer el libro de la memoria, de concebir el presente y de proyectar el futuro en función de la lectura que realiza el pasado” (Aurell, 2005, p. 15). En tal sentido, se considera pertinente un breve recorrido de las principales producciones historiográficas y teóricas respecto a la forma en que ha sido estudiada la infancia.

*El niño y la vida en el Antiguo Régimen*, de Philippe Ariès (1987) publicada a fines de la década del sesenta, trata la invisibilidad y anonimato del niño, y explica que al inicio de la época moderna no se reconocía aún en la infancia una etapa específica del desarrollo de la persona. A través del análisis de fuentes iconográficas (religiosas y laicas), representaciones funerarias, testamentos, busca *descubrir* al niño, captar las diferencias y similitudes que se manifiestan hacia la época moderna, en particular desde el siglo XVII. El autor identifica nuevas formas de sociabilidad; la escuela, como institución educativa, jugó un rol determinante y diferenciado del ambiente del hogar, de la calle y de los adultos. Se inicia así un período de “reclusión” de la infancia. Reconoce que, hacia el siglo XVI, comienza de forma sistemática la construcción de la imagen de la “infancia graciosa”, pero inmersa en el mundo de los adultos (al menos, de una determinada clase social). Para él, el retrato del niño hacia el siglo XVIII sería un indicio de la salida del

anonimato de este. La preocupación moral de la niñez comienza a habilitar un espacio propio, diferenciado y alejado del mundo adulto.

En *Ensayos de la Memoria*, Ariès (1995) dedica un capítulo a “El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad”. Allí, analiza e interpreta cómo la presencia del niño (y la mujer) en la calle, a través del juego, el trabajo o la mendicidad, fue reduciéndose paulatinamente hacia un espacio privado.

A partir del siglo, la calle y el club nocturno son considerados como lugares que hay que sanear. Para lograrlo se acude a la fuerza, a la policía, pero también a otros métodos más suaves y sin duda más eficaces (Ariès, 1995, p. 290).

En este sentido, el hogar (espacio privado) y las nuevas instituciones gubernamentales tuvieron un rol significativo. Según esta lógica, los objetivos de la escuela común moderna fueron alejar al niño de la calle, sinónimo de “inseguridad física, indisciplina moral y, en términos generales, de aprendizaje de la delincuencia [...]” (Ariès, 1995, p. 297), e incluso de prevención higiénica.

Otros aportes teórico-metodológicos importantes se encuentran en la obra de Farge (2008), *Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII*. En esta investigación, la autora analiza los aspectos gestuales y las emociones como actos sociales; parte de los aportes de Lucien Febvre, Foucault y Elías (concepto de poder, cuerpo, público, privado) para desarrollar una historia política de los cuerpos. En el capítulo “Niños abandonados y cuerpos maltratados”, Farge estudia dónde y por qué se abandonaban a los niños, respuestas que busca en los archivos de Asistencia Pública de la Sociedad Real de Medicina del Hospital de niños abandonados, reglamentos, entre otros. DeMause (1994), en la década del 70 publicó *La evolución de la infancia*. En esta obra realiza aportes significativos a la producción histórica. Analiza las relaciones entre adultos y niños desde un enfoque psichistórico, que atiende a los aspectos emocionales y las experiencias infantiles. Propone una periodización de la historia, que toma en cuenta las formas vinculares empáticas entre padres e hijos, con nuevos criterios taxonómicos para el discurso histórico.

La historiadora norteamericana Donna Guy ha trabajado en diversas obras sobre la infancia y la maternidad en Argentina. En 1994, en su trabajo “Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre”, destaca que “la historia de estos niños abandonados en muchas formas se opone a los criterios generalmente sostenidos de que la familia era sagrada para las sociedades latinoamericanas y de que los niños eran tratados con esmero” (p. 1), lo que permite repensar los discursos naturalizados en relación a conceptos de familia decimonónica.

En Argentina, se ha desarrollado un espacio historiográfico específico desde la educación y la historia social; allí se plantean discusiones sobre las infancias en el devenir de la historia educativa y política argentinas. Las historiadoras Dalla Corte y Piacenza (2006), en su investigación *A las puertas del hogar. Madres, niños y Damas de caridad en el Hogar del Huérfano de Rosario (1870-1920)*, en el contexto de los procesos

migratorios, analizan el origen, formación y función social del Hogar de Huérfanos en Rosario, así como el estudio de las fuentes que permiten conocer los motivos del abandono, los criterios de adopción y el sentido social y afectivo de las *señas* (objetos que los familiares dejaban en los cuerpos de los niños depositados en el torno).

Sandra Carli (2000), en *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955*, entiende que

La niñez comenzó entonces, a partir de la década del 80, a ser objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social. La escuela pública situada como bisagra entre la familia y el Estado tuvo un gradual consenso respecto de su eficacia para garantizar el pasaje de la Argentina a un horizonte de modernidad y progreso (p. 16).

Estas consideraciones también se pueden observar en Uruguay. Carli (2011), en *La memoria de la infancia*, complejiza desde el punto de vista teórico la construcción y necesidad de historizar la categoría de infancia y “recorrer las mutaciones que se han producido en la experiencia infantil” (p. 9).

Los trabajos de Lionetti (Lionetti, Civera y Obino, 2013) publicados en *Prohistoria*, “La revolución moral de la escuela para que el humilde paisano sea un ciudadano útil y laborioso. Voces y acciones a favor de la educación en la campaña bonaerense 1810-1875” y el libro *Las infancias en la historia argentina Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones 1890-1960*, de Lionetti y Míguez (2010), discuten el tema de la infancia como una construcción histórica, social y política. A su vez, se puede reconocer la diversidad de enfoques, problemas y manejos de fuentes, así como se encontrarán elementos que nos permiten construir un marco teórico y metodológico para abordar el estudio de la infancia desde un paradigma que piense los problemas desde América Latina y la región.

Un aporte significativo respecto a la imagen de la mujer y de la infancia ha sido el libro de Silvana Darré (2013), *Maternidad y tecnologías de género*. Esta investigación indaga en las casas de maternidad bonaerense de fines del siglo XIX y primera parte del XX. La autora analiza las pedagogías maternas definidas por los grupos de beneficencia y el Estado. Analiza los dispositivos, entendidos “como un conjunto heterogéneo y articulado de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, proposiciones científicas y morales que tienen una finalidad estratégica y responden a alguna urgencia” (p. 26). En este caso, definir y premiar a la *buena madre*.

En la historiografía local se destacan las obras de Barrán (1995) *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos* e *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (2004). A la vez que estudia el cambio de las mentalidades en su transición de una sociedad bárbara a una disciplinada, describe los dispositivos institucionales que se implementaron hacia fines del siglo XIX respecto al niño, entre ellos, la escuela.

En la segunda parte de su *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (2004), *El disciplinamiento*, Barrán dedica un capítulo a “El descubrimiento del niño” (pp. 111-136). En la época “civilizada” y patriarcal, el niño fue visto como un ser con derechos y deberes.

En relación al tema del cuerpo y con influencia teórica de Foucault, estudia lo que denomina la moralización del saber médico, que incide en las concepciones de la infancia y su crianza. Dedicó especial atención al temor sobre los “peligros que encierra aquel vicio” (onanismo); de ello deviene la necesidad de la vigilancia de niños y adolescentes a través de la culpa laicizada como regidora de la buena conducta.

Otro enfoque del control de los cuerpos y la infancia se encuentra en los recientes trabajos de Alpini (2015; 2017), quien estudió la relación entre minoridad, delincuencia y el rol de la policía en los espacios públicos desde una importante selección documental de archivos judiciales. También realizó un análisis genealógico de la categoría *minoridad*. Los “pobres”, “abandonados”, “delincuentes”, “huérfanos” se distinguían de la otra infancia, es decir, de los niños que tenían una familia constituida y, a su vez, asistían a la escuela. Familia y escuela eran los circuitos por los que transcurría la vida normal de esta niñez.<sup>6</sup>

La publicación de Espiga (2015b), *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*, estudió a los niños “alejados de la calle” e institucionalizados desde un enfoque sociocultural. Se entiende que la infancia recientemente escolarizada constituyó un sujeto político a través del que el Estado proyectó políticas públicas y prácticas sociales específicas. Entre ello, se analiza la incorporación y pedagogización del discurso médico (CME) en sus propuestas higienistas ej., el proyecto de educación sexual de Paulina Luisi (Espiga, 2015a), dirigidas a la gran masa de adultos analfabetos a través de los niños. La construcción social de la infancia moderna se relacionó con la familia, la escuela, la calle, que construyen identidades homogeneizantes: un “deber ser”. La infancia, para el nuevo estado, se constituye así en un sujeto político.

Por otra parte, el reciente artículo de Osta (2016) “Niños y niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX”, contextualiza las diferentes prácticas dentro del Asilo de Expósitos y Huérfanos Dámaso Antonio Larrañaga. Desde una historia conceptual, resignificó los términos ‘abandono’, ‘adopción’, ‘caridad’, ‘infancia’ y ‘orfandad’, entre otros. Bajo un punto de vista cualitativo y cuantitativo, reconstruye la historia institucional de este centro.

## **Convivir y sobrevivir en el Asilo de Huérfanos y Expósitos**

Las fuentes utilizadas en este trabajo surgen de los fondos del Consejo del Niño y del Hospital de la Caridad, que se encuentran en el AGN. Existe una secuencia de la documentación desde 1818 hasta 1826, luego se presenta una ausencia documental hasta el año 1847, donde se reanudan los registros. Se encontró falta de información en gran parte del período de la Guerra Grande, lo que lleva a preguntar qué sucedió con los huérfanos en esos años, con su dirección, con sus funcionarios pagos y voluntarios. A

---

<sup>6</sup> Para ampliar esta temática sobre “niños” y “menores”, el autor sugiere la lectura de Lionetti y Míguez (2010). A su vez, para una problematización del concepto de infancia, ver la introducción de Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola (2011).

medida que se avanza a final del siglo, el aumento de documentos es significativo, lo que permite valorar y analizar otros elementos de carácter cualitativo, como la alimentación, vestido, mobiliario y educación de los huérfanos en el asilo.

Para este estudio se trabajó con algunas cajas de “asuntos varios”, otras de solicitudes de adopción y, por último, con parte del registro de “señales”. La pregunta de investigación central que se plantea apunta a responder: ¿qué tipos de infancias se configuran a través de estas fuentes?, ¿quiénes eran estos niños y qué concepto se tenía de ellos a nivel institucional?, ¿para qué se querían adoptar?, ¿qué valores querían transmitirles y forjarles? y ¿quiénes estaban detrás de esta “pía institución”?

Como antecedente de la fundación del primer hospicio de huérfanos, el 1 de abril de 1808 se presentó en el Cabildo la moción para crear un hogar que recibiera a las viudas y huérfanos que restaron como saldo de las invasiones inglesas (Costa, 1919). Se encomendó al arquitecto Tomás Toribio la creación de un plano de la primera casa cuna, quien realizó un "proyecto ambicioso y desproporcionado para la capacidad de las arcas de la ciudad" (Rey, 2006, p. 61. Esta solicitud, por necesidades económicas, no pudo ser atendida hasta diez años después.

Entre 1787 y 1789, fue fundado el Hospital de Caridad por la Cofradía Hermandad de San José y Caridad. En la etapa posterior a la creación del Estado Uruguayo (1830), el Hospital de Caridad tuvo fines amplios y variados. Dicha institución hospedaba a enfermos de todas las edades (incluso a personas psiquiátricas), recibía a los niños expósitos (instruidos en oficios manuales) y también alojaba a indigentes. A partir de la década de 1860 se fueron creando y separando del antiguo hospital instituciones especializadas para asistir (y controlar) a madres solteras, niños abandonados, enfermos crónicos y locos mentales (según los criterios de la época), que antes convivían en el mismo establecimiento de manera indiferenciada (Alpini, 2015, pp. 12-15).

Recién en 1818 —y a pedido del sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga— el gobernador de Montevideo, Sebastián Pintos de Araújo, fundó la primera casa cuna para niños huérfanos, llamada la Inclusa, instalada a los fondos del Hospital de la Caridad. Durante el primer año de su fundación, en los meses de noviembre y diciembre, entraron nueve niños a la Inclusa y murieron dos. En 1819, entraron 46, murieron 28 y se entregaron 10 en adopción o custodia. Hasta el 28 de marzo de 1822, habían entrado 140 niños, habían fallecido 67 y se habían entregado 23 a sus padres y tutores, por lo que quedaba una existencia de 50 niños de ambos sexos. La mortalidad era, pues, excesivamente elevada, dadas las condiciones calamitosas en que eran “depositados” los niños (Fondo Económico AGA. Hospital de Caridad, 1817-1823).

La dirección de la Inclusa estuvo a cargo de una comisión compuesta por tres miembros de la Hermandad de la Caridad hasta 1825. Las Señoras de la Sociedad de Beneficencia eran quienes dirigían y administraban el asilo, pero también hacían rifas y organizaban beneficios para solventar los gastos del hogar. Colocaban a los niños en casas de nodrizas hasta los cuatro años de edad, por un salario mensual. Dichos niños eran controlados por Hermanos de la Cofradía, que realizaban visitas periódicas a las

casas de las nodrizas. A partir de 1855, la dirección de la Junta Económico-Administrativa encomendó a la Comisión de Beneficencia de Señoras la dirección de la sección de expósitos.

El análisis del Reglamento Interno del año 1826 para los niños huérfanos fue seleccionado entre importantes documentos por ser una de las pocas fuentes referidas a la educación de niños en la primera mitad del siglo XIX. El texto fue escrito por la Junta de la Hermandad de Caridad, cofradía que surgió a fines del siglo XVIII, católica y con características filomasónicas. La hermandad velaba por el bienestar de los más desprotegidos de la sociedad, y lo hacía en nombre de la “Providencia” o de la “Divina Caridad”. Unos meses antes de definir el Reglamento Interno definitivo, habían redactado las Memorias de la Hermandad de la Caridad, donde relataban su surgimiento y sus obras direccionadas siempre a cuidar de los desvalidos.

El Reglamento Interno fue elaborado para los varones huérfanos del asilo y a su cuidador o ayo<sup>7</sup>. Enfatizaba en el ejercicio de prácticas religiosas, decoro, moral, higiene y disciplina. Es posible encontrar en este documento cómo la Junta de la Hermandad de Caridad se asocia y personifica en la figura de un Padre responsable de los cuidados de sus hijos:

Dejaría un vacío culpable si en medio de sus muchas y abultadas atenciones, omitiese un momento el poner en ejercicio los paternos cuidados y desvelos a que por tantos títulos la son acreedores sus muy queridos hijos que la providencia ha colocado bajo su protección. (“Reglamento Interno”, 1826, pp. 403).

Padre en la “cultura bárbara era un Dios al que se respetaba y adoraba y, probablemente se quería. La autoridad del padre [...] se creía y se quería basada más en el temor y en el respeto que en el cariño” (Barrán, 1998, p. 71). Sin embargo, el Reglamento Interno expone que el vestir y el alimentar no eran funciones suficientes de un padre. Se expone la preocupación que existió de educar a los varones huérfanos en varias áreas fundamentales: el intelecto, la moral (religiosa) y el cuerpo. El encabezado del documento deja explícitos sus objetivos: “desarrollar las ideas de religión y virtud innatas en nuestras almas, y [...] sembrar en sus tiernos corazones las fructíferas semillas de la civilización” (“Reglamento Interno”, 1826, p. 403), para ello se designaba un ayo o cuidador, encargado de velar por el niño. Respecto al intelecto o conocimiento, la fuente dejaba claro qué tipo de instrucción debían recibir:

Sean por tanto atesorados de nuestros Expósitos las añejas prácticas de semejante rutina. Evitémosles el desgaste de recibir la educación, opongámonos al resabio y oferta que les engendra para la Escuela y dulcifiquémosles las asperezas del aprendizaje metodizándoselo por ahora en los siguientes términos... Todo el año comenzará a las ocho de

---

<sup>7</sup> Ayo es el nombre del servidor que en las casas reales (donde era uno de los oficios de Corte), las casas nobles y las familias ricas se encargaba de la educación inicial y custodia de los niños y jóvenes, a modo de tutor.



la mañana, en las tardes de invierno a las dos y de verano a las tres. Se insumirán en ella tres horas de mañana y otras tantas de tarde [...] Los ramos que abrazará la educación de nuestros Expósitos según el proyecto actual de la Junta, han de ser Religión, civilidad, leer, escribir, contar, Gramática y Ortografía Castellana y de las Matemáticas al menos Aritmética y Geometría (“Reglamento Interno”, 1826, p 403).

Cuando las autoridades refieren a atesorar las “añejas prácticas” educativas, se plantean volver a los antiguos métodos de enseñanza, previos al sistema lancasteriano, que estaba comenzando a aplicarse en las aulas. Se buscó retomar un sistema tradicional, memorístico y de educación básica para *sus* expósitos.

Esta cita enfatiza las áreas a ser fomentadas en los niños: Religión (en primer lugar), civilidad (o urbanidad, buenas costumbres y modales), Matemáticas, Gramática y Ortografía y Geometría; aspectos que se siguieron priorizando hasta fines del siglo XIX. Como ejemplo, en un inventario de pedidos de materiales del asilo del año 1896, se solicitó para el estudio de la Religión el catecismo del Padre Astete.

La moral impartida era la católica, por ello era necesario incentivar y priorizar prácticas religiosas, como misas, rezos y procesiones, por encima de la instrucción básica. Estas costumbres se reafirmaban en lo cotidiano, por eso se declaraban feriados todos los días festivos marcados por la Iglesia Católica. Los niños tenían la obligación de participar activamente en procesiones, con cantos, con ropas religiosas y hasta bailes. Las prácticas religiosas formaban parte de la vida cotidiana; desde que se levantaban hasta que iban a dormir, debían estar rezando y pidiendo la bendición de sus cuidadores.

Un elemento importante a destacar en este Reglamento Interno es el fomento de la solidaridad y ayuda entre los huérfanos. Se promueve, en diversas instancias, que los mayores ayuden a los más pequeños como en el peinado, el vestido y hasta en el tendido de camas.

En el aspecto físico propiamente dicho, el citado documento expresa poco incentivo en la promoción de las actividades físicas, limitándolas a “juegos ya gimnásticos en que robustezcan sus fuerzas” (“Reglamento Interno”, 1826, p. 405). Sin embargo, se nota un gran interés en que aprendan y realicen tareas físicas domésticas, como el tendido de camas, el peinado, el corte de uñas, la limpieza:

Tenderá cada cual sus camas y después unos a otros respectivamente se peinarán de modo que la cabeza jamás desdiga del decoro y majestad a cuál como principal miembro de nuestra organización está por la misma naturaleza destinada, limpiarán los peines, los guardarán en su lugar y vistiéndose los brazos (“Reglamento Interno”, 1826, pp. 405).

En cuanto a la disciplina, todo el documento manifiesta explícitamente la necesidad de evitar los castigos físicos. Sin embargo, el castigo persiste en lo conductual y aún en lo físico:

Indicados ya los castigos suaves y saludables que se han de emplear, se declarará la prohibición absoluta del bofetón, tirones de orejas y cabellos,

puntapiés, pellizcos, varazos y toda clase de golpes, tolerándose solo en los grandes casos dos palmetas, en cada mano una aplicada cuando más con mediana fuerza y en los casos de criminalidad desde dos hasta seis azotes que se darán ocultando al Niño en el acto que ha de sufrirlos, y cuyas señales no aparezcan después de las primeras veinticuatro horas (“Reglamento Interno”, 1826, p. 408).

La fuente permite interpretar que la violencia física aplicada sobre el cuerpo del niño pasó tempranamente<sup>8</sup> a ser regulada y reglamentada por las autoridades institucionales. Los castigos ya no eran públicos y ejemplarizantes. Se ocultaba al niño sancionado en el momento del castigo, no se le exponía a la mirada de los otros, se limitaba entonces a un ámbito de intimidad y secreto. Por un lado, se evitaba el exceso del castigo, preservando la vida del niño. Por otro lado, se graduaba el castigo, que no debía dejar marcas en el cuerpo. Por último, podemos considerar que estas medidas buscaron preservar la imagen caritativa de la Hermandad.

La Inclusa funcionó a los fondos del Hospital de Caridad durante casi cuatro décadas. En dicho predio, primero funcionó en una habitación y, a partir de 1826, se realizó una nueva construcción (según los planos del arquitecto Toribio), que habilitó un espacio específico para los expósitos y huérfanos. En el año 1857, a causa de la fiebre amarilla, la Inclusa tuvo que ser trasladada temporalmente a la mansión de Vidal, localizada en 18 de Julio 1457 bis, entre Vázquez y Santiago de Chile. Allí estuvo la casa cuna durante la epidemia hasta 1859, año en que se trasladó a otra casa alquilada, localizada también sobre 18 de Julio, pero en el número 445.

En junio de 1856, la Sociedad de Beneficencia de Montevideo envió una nota a la Junta Económico-Administrativa, proponiendo la fundación de una casa de asilo para expósitos y huérfanos. Esta idea fue aceptada por dicha junta, pero recién en febrero de 1870 se concretó la donación del terreno por parte de Nicolás Mignone.

La obra edilicia del Asilo de Huérfanos y Expósitos se inició 1873 con planos del arquitecto francés Víctor Rabú, responsable —entre tantas obras— de la construcción de las alas laterales del Teatro Solís. El lugar elegido para la construcción era ventilado y saludable, por encontrarse frente al mar.

En 1911, el viejo Asilo de Expósitos y Huérfanos tomó el nombre de Asilo Dámaso Antonio Larrañaga y, en febrero de 1943, a propuesta del doctor Víctor Escardó, se le otorgó el nombre de Institución Larrañaga. El asilo funcionó en la mayor parte del siglo XIX con un grupo de niños interno y otro externo. En el centro trabajaba una nodriza que amamantaba a los bebés dejados en el torno, pero para amamantar a los bebés externos se había montado una red de nodrizas o amas de leche pagas. Generalmente, ellas se quedaban con los niños hasta los tres o cuatro años, y pasaban a llamarse “amas secas”, porque su objetivo ya no era el amamantamiento, sino la crianza de los niños.

---

<sup>8</sup> Los antecedentes institucionales que prohíben explícitamente el castigo físico se encuentran en el Código Civil de 1868 y La Ley de Educación Común de 1877.

Lo más simbólico del edificio se encontraba en la entrada al asilo, donde se ubicaba el torno, visible y accesible para cualquier habitante de la ciudad. En la parte superior externa del torno se observaba un cartel que exhibía la siguiente frase: “mi padre y mi madre me arrojan de sí; la Caridad divina me recoge aquí”.

En el cartel se observan vestigios de una época preestatal, donde la “caridad” se hacía cargo del destino de los niños abandonados a pesar de estar en plena modernización (Osta, 2011, p. 61-67). El texto citado da indicios del sentido y valor del concepto de “caridad divina” para la época; quien recibe, recoge y alimenta al niño “arrojado” a su propio sino.

El abandono “se trata de un régimen de intencionalidad: el pensamiento de los padres se orienta tanto hacia el abandono como hacia un deseo de supervivencia para el bebé” (Farge, 2008, p. 179). En este caso, se cita el testimonio de una partera que debe dejar en el torno a un recién nacido.

Señor Director del Hospital de Caridad Don Ezequiel Pérez  
Presente  
Muy Señor mío

Por la presente participo a Ud. que el día viernes a la noche de la semana pasada en mi clase de partera se me confió una criatura para depositarlo en el torno, y al [...] me sorprendió que este no diera vuelta teniéndolo sujeto por dentro y al mismo tiempo salió la tornera gritando; que aquellas horas no eran para depositar ninguna criatura porque no la dejaban dormir y que viniera de día para hacer el depósito, en vista de semejante proceder se da (va?) a tener que tirar las criaturas al mar o a otra parte según el parecer de la tornera, esta es la única de algunas que ha habido que hace de estos escándalos como el que dejo citado; y no soy yo sola que le paso esto, sino también a muchas colegas mías.

Esto, Señor Director se lo pongo en su conocimiento para que de algún modo pueda evitar estos escándalos y si llegasen a repetirse entonces se hará público por medio de la prensa.

Le saluda al Señor Director

Una partera

Montevideo, setiembre de 1881 (Partera, 1891).

La necesidad de que los recién nacidos sobrevivan es social, como explica Farge (2008) “El cuerpo sano y la supervivencia del niño recién nacido es, primero, una apuesta demográfica y, luego, social y política” (p. 174). La partera, quien no se identifica, representa un lugar de confianza, conocimiento y poder. Confianza que deposita la parturienta al dejarle a su hijo junto a señales (cartas, medallas, tarjetas, fotos, escapularios, entre otros), único nexo con su madre biológica. También confianza en que

la mantendrá en el anonimato. La partera detenta el conocimiento de las prácticas de nacimiento, de las situaciones concretas de las madres y del funcionamiento institucional, saberes que posibilitan la sobrevivencia del niño. Saber y poder se retroalimentan desde un vínculo político-social. Poder respecto a saber quién es la madre, al destino de la “criatura” y a la posible denuncia pública que podría concretar.

Por otra parte, el texto deja entrever la negligencia de la tornera. La denunciante explica que no es la primera vez que se impide depositar a una criatura. En tal sentido, la partera expone dos problemas: por un lado, el comportamiento despreocupado de la tornera (que podría inducir a actos de infanticidio); por otro lado, la falta de respuesta de las autoridades de la institución, ya que no era la primera vez que se daba esta situación, como relata la carta.

La “criatura” es doblemente depositada: primero, la madre que delega en la partera, y luego, está en el torno; allí termina la responsabilidad de la partera y comienza entonces una vida incierta. El niño abandonado “recibe en pleno rostro los arañazos de la muerte y lleva en el cuerpo los estigmas morales de un drama que, al principio, no fue el suyo” (Farge, 2008, p. 176). El niño expósito, de ahora en más, se constituye en un niño *avergonzado* que debe sobrevivir. ¿Quiénes han mirado a estos niños? Las parteras, los médicos, las nodrizas, los curas, los Hermanos de la Caridad, la policía, las maestras, los vecinos que recogen, los adultos que buscan adoptar. El destino de estos era incierto; en el mejor de los casos, podían tener una familia adoptiva.

El torno fue suprimido en 1923. Su función persistió por más de un siglo, lo que significó para la nueva sociedad moderna “un procedimiento anticuado y pernicioso, que respondió a necesidades de una época. Fue sustituido por la oficina de Admisión Secreta [...] establecida por el profesor Morquio” (Piaggio, 1944, p. 220).

## REFLEXIONES FINALES

Narrar una historia que visibilice la infancia es un recorrido metodológicamente complejo. Como cuando el señor Palomar quiere mirar una ola, y para ello debe tomar un punto de observación y delimitar un campo inserto en vínculos complejos (Calvino, 1997). Cada fuente y cada caso es único e irrepetible, pero está inmerso en coyunturas, instituciones, normativas y relaciones de poder.

Las fuentes seleccionadas permiten responder a algunas interrogantes planteadas al inicio, como qué tipo de infancia se devela a través de estos discursos o la importancia que comienza a adquirir la vida del niño para la sociedad.

En el caso del Reglamento, hablamos de una infancia reglamentada, cronometrada, destinada a preservar un discurso higienista y médico. El aseo, el corte de uñas, el corte de pelo periódicos y pautados nos muestran la penetración del discurso higienista-médico y la domesticación del cuerpo. Una infancia que se debía controlar y educar en preceptos religiosos y morales. La actividad física limitada y la doméstica

impuesta y pautada reforzaban un deber ser, donde el cuerpo debía internalizar ritmos, hábitos higiénicos y posturas.

Ante la afirmación de Barrán (2004) de que “el hombre bárbaro usó y admitió el castigo del cuerpo del niño [...] mientras el civilizado condenó y se erizó ante las penas físicas y utilizó en su lugar la represión del alma” (p. 89), encontramos que en el Reglamento Interno de 1826, la limitación de los castigos físicos —no así la punición del alma— posiciona a este documento en un contexto de transición entre la sensibilidad de la “barbarie” y el “disciplinamiento”. Se destaca y valoriza al Reglamento Interno como precursor de la sensibilidad disciplinada en una época todavía “bárbara”.

Los expósitos ingresaban al orfanato y a la sociedad con una historia previa, con una marca que determinaba y condicionaba su futuro. El ser un expósito era un estigma que llevaban durante toda su vida; esto posicionaba al niño en un lugar de control. Las fuentes remiten a una infancia abandonada, que debía ser tutelada, controlada, alejada de las calles —fuente de peligros—, guiada y normalizada. Se proyectaba al infante que debía ser: útil a la sociedad, buen ciudadano y moralmente sano.

Ante la ausencia de estudios históricos a nivel local, “Las infancias *sin* historia” plantea una aproximación a la construcción de un marco teórico específico. Se reconoce la dificultad metodológica en descubrir las voces de los niños, pero abordar las fuentes desde una pregunta que parta desde el sujeto infancia posibilita visibilizarla.

Los niños son sujetos políticos en la medida en que en ellos, en sus cuerpos, mentes y valores, han sido atravesados por políticas públicas y proyectos educativos. Han sido influenciados por discursos, prácticas pedagógicas, modelos religiosos, pautas estéticas, representaciones, tecnologías y tantas otras proyecciones sociales que se han ido construyendo. Tomar conciencia de dichas subjetividades nos permitirá resignificar nuestras prácticas docentes, nuestras investigaciones y nuestro rol como padres y madres.

## REFERENCIAS

- Alpini, A. (2015). Policía, Ciudad y Minoridad. Montevideo 1830-1911. *Relaciones*, 378, 12-15.
- Alpini, A. (2017). *Montevideo: ciudad, policía y orden urbano (1829-1865)*. Montevideo, Uruguay: Mastergraf.
- Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires 1870-1950*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Ariès, P. (1995). *Ensayos de la Memoria 1943-1983*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la Memoria. De los positivismos a los postmodernismos*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Benjamin, W. (2007). *Libro de los Pasajes*. Madrid, España: Akal.
- Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.

- Barrán, J. P. (1998). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1800-1860. La cultura Bárbara*. Tomo I. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2004). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1860-1920. El disciplinamiento*. Tomo II. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Calvino, I. (1997). *Palomar*. Madrid, España: Siruela.
- Carli, S. (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., y Zapiola, M. C. (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Costa, A. G. (1919). Actas del Cabildo 1808-1813. *Revista del Archivo General Administrativo*, 9, 73-77.
- Dalla Corte, G., y Piacenza, P. (2006). *A las puertas del hogar. Madres, niños y Damas de caridad en el Hogar del Huérfano de Rosario (1870-1920)*. Rosario, Argentina: Prohistoria.
- Darré, S. (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- DeMause, L. (1994). *La evolución de la infancia*. Madrid, España: Alianza.
- Espiga, S. (2015a). Paulina Luisi: de la instrucción sexual a la educación sexual, *Historia y Docencia*, 5, 7-19.
- Espiga, S. (2015b). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo, Uruguay: Antítesis.
- Farge, A. (2008). *Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Guy, D. (1994). Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre. En L. Fletcher (COMP.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX* (pp.1-5). Buenos Aires, Argentina: Feminaria Editora.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Lionetti, L., y Miguez, D. (Comps.). (2010). *Las infancias en la historia argentina Instrucciones entre prácticas, discursos e instituciones 1890-1960*. Rosario, Argentina: Prohistoria.
- Lionetti, L. Civera, A., y Obino F. (Comps.). (2013). *Sujetos, comunidades rurales culturas escolares*. Rosario, Argentina: Prohistoria.
- Nuevo Diccionario de la Lengua Castellana. (1890). Biblioteca del AGN, México.
- Osta, L. (2011). *Educación y secularización en Hispanoamérica. Una visión general de las reformas educativas en la segunda mitad del siglo XIX en Hispanoamérica*. Saabucken, Alemania: Editorial académica española.
- Osta, L. (2016). Niños y niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX. *Revista de Facultad de Derecho*, 41, 155-189.

- Piaggio, W. (1944). Una interesante faz de la obra de Larrañaga: su intenso rasgo de caridad. *Revista Nacional*, 83, 217, 241.
- Mañé Garzón, F., y Pou Ferrari, R. (2004). *Juan B. Morelli en la historia de la medicina uruguaya*. Montevideo, Uruguay: Edición de autor.
- Rey Ashfield, W. (2006). Arquitectura ilustrada en el Río de la Plata. *Revista Humanidades*, (6) 1, 59-68.
- Sapriza, G. (1999) Clivajes de la memoria: para una biografía de Paulina Luisi. En *11 Biografías. Uruguayos Notables*. Montevideo, Uruguay: Linardi Risso.
- Sosenski, S., y Jackson Albarrán, E. (Coords.). (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. Recuperado de [https://www.academia.edu/2186819/OPEN\\_ACCESS\\_Nuevas\\_miradas\\_a\\_la\\_historia\\_de\\_la\\_infancia\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_Entre\\_pr%C3%A1cticas\\_y\\_representaciones](https://www.academia.edu/2186819/OPEN_ACCESS_Nuevas_miradas_a_la_historia_de_la_infancia_en_Am%C3%A9rica_Latina_Entre_pr%C3%A1cticas_y_representaciones)

## Fuentes

- Dirección General de Instrucción Pública. (1917). *Anales de Instrucción Primaria*. (Tomo XIV, nº 7-15). Museo Pedagógico, Montevideo, Uruguay.
- Dirección General de Instrucción Pública. (1919). *Anales de Instrucción Primaria*. (Tomo XVI nº 4, 5 y 6). Museo Pedagógico, Montevideo, Uruguay.
- Partera. (setiembre, 1891). [Carta al Director del Hospital de Caridad]. Caja Asilo De Expósitos y Huérfanos 1880- 1884. Montevideo, Uruguay.
- Luisi, P. (13, mayo, 1926). *Profilaxis de las enfermedades venéreas. Educación sexual en las escuelas* (Carpeta Educación Sexual, fols. 6 y 2). Archivo Literario de la Biblioteca Nacional, Montevideo, Uruguay.
- Reglamento Interno de educación de los niños varones expósitos. (5, noviembre, 1826). [Caja 706, Folios 403-409]. Hospital de Caridad - Archivo General de la Nación, Montevideo, Uruguay.

## Archivos Consultados

- Archivo General de la Nación. Fondo Económico Archivo General Administrativo. Hospital de Caridad. Montevideo.
- Archivo Histórico de los Institutos Normales de Montevideo.
- Archivo Literario Departamento de Investigaciones Biblioteca Nacional. Montevideo.
- Archivo Museo Pedagógico. Montevideo.

# LOS LÍMITES DE LA DISRUPCIÓN EN EL ORDEN ACADÉMICO. LA CULTURA DIY EN LA UNIVERSIDAD

*The limits of disruption in the academic order.*

*DIY culture at University*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1428>

PABLO RIVERA-VARGAS<sup>1</sup>

JUANA M. SANCHO-GIL<sup>2</sup>

JOAN-ANTON SÁNCHEZ<sup>3</sup>

Universidad de Barcelona, España. Correspondencia:

pablorivera@ub.edu; jmsancho@ub.edu; joananton.sanchez@ub.edu

Recibido: 19-09-2017

Revisado: 19-09-2017

Aceptado: 21-09-2017

**Resumen:** Considerando los retos que tiene hoy la enseñanza universitaria, este artículo tiene como objetivo plantear la implementación de la perspectiva DIY en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una asignatura del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En el texto se da cuenta del proyecto europeo DIYLab —llevado a cabo mediante una investigación en la acción participativa— y se caracteriza su implementación en la asignatura. Finalmente, se presentan las aportaciones de los estudiantes, así como la consideración de los retos y las posibilidades de introducir elementos de la cultura DIY en la universidad.

**Palabras clave:** innovación docente, autoría de los estudiantes, creatividad, competencia digital, colaboración.

**Abstract:** *Considering the current challenges of higher education, this article aims to show the principles and the implementation of the DIY perspective, in the teaching and learning process of a course of the Pedagogy degree at the University of Barcelona. The text describes the European project DIYLab —carried out through participatory action research— and describes its implementation in the mentioned course. Finally, students' contributions are presented, as well as the consideration of the challenges and possibilities of introducing elements of DIY culture into the University.*

**Keywords.** *teaching innovation, students' agency, creativity, digital competence, collaboration.*

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (UB). Postdoctoral Research in Adult Education, University of Wisconsin-Madison. Máster en Análisis Político y Asesoría Institucional (UB). Máster en Educación Superior (UB). Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Sociólogo, Universidad de Concepción. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la UB. Investigador del grupo Esbrina - Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014 SGR 632) y de REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. MINECO. EDU2015-68718-REDT. Miembro de INDAGA'T (UB). GIDCUB-13/087.

<sup>2</sup> Catedrática de Tecnologías Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Coordinadora del grupo de investigación Esbrina - Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014 SGR 632) y de REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. MINECO. EDU2015-68718-REDT. Miembro de INDAGA'T (UB). GIDCUB-13/087.

<sup>3</sup> Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (UB). Profesor colaborador permanente del Departamento de Didáctica y Organización Educativa la Universidad de Barcelona. E Esbrina - Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014 SGR 632) y de REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. MINECO. EDU2015-68718-REDT. Miembro de INDAGA'T (UB). GIDCUB-13/087. Coordinador de la mención en Tecnologías Digitales de los grados de maestro de la UB.



## INTRODUCCIÓN. LA FILOSOFÍA DIY: *DO IT YOURSELF*

La sigla DIY corresponde a la expresión *Do It Yourself* ('hazlo tú mismo') y describe a un movimiento que, como su nombre indica, anima a cualquier persona a realizar proyectos sin ayuda de ningún experto, aunque pueda acudir a alguno en caso de que lo crea necesario. Frente a una visión generalizada de los individuos como consumidores pasivos de lo que otros producen (Xie, Bagozzi y Troye, 2008), quienes llevan a cabo productos DIY pueden elegir entre los materiales y herramientas disponibles, diseñar el proceso de trabajo —muchas veces en colaboración con otros— y actuar como evaluadores para decidir si el producto final se corresponde con lo que se deseaba (Wolf y McQuitty, 2011).

El movimiento DIY se encuentra en plena fase de crecimiento, que se puede explicar a partir de los recientes cambios en las formas de comunicarse, entre los que se resalta la emergencia de una cultura de colaboración a través de entornos virtuales. De este modo, se consideran los esfuerzos de los jóvenes por extender y apropiarse de los medios digitales, interés que se ha vinculado con el movimiento DIY (Spencer, 2005).

Este movimiento, surgido a mitad de la década de 1990 (Halfacree, 2004) y asociado en sus comienzos con una ética anticomunista (McKay, 1998) —abarca las artes, la artesanía y las tecnologías digitales (Eisenberg y Buechley, 2008; Knobel y Lankshear, 2010)— se vincula con el movimiento *Maker* (Halverson y Sheridan, 2014) y se ha ido expandiendo en diferentes ámbitos relacionados con la educación y la formación. Se encuentra, así, en propuestas curriculares (Guzzetti, Elliott, y Welsch, 2010; Groff, 2013) —incluso en la educación superior (Kamenetz, 2010)— para dar a docentes y estudiantes la oportunidad de crear, compartir y aprender en colaboración (Williams y Černočová, 2013), así como de aprovechar las facilidades de la gente joven, tanto para generar como para acceder a información multimodal y multimedia (Groff, 2013).

En este contexto han surgido distintos acercamientos a la noción de competencia digital (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison, 2009), como la propuesta de desarrollar “diseños creativos, consideraciones éticas, y las habilidades técnicas para captar el compromiso expresivo e intelectual de los jóvenes con los nuevos medios” (Kafa y Pepler, 2011, p. 89). En el proyecto en el que se basa este artículo, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones de la Comisión Europea:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet (European Communities, 2007, p. 7).

También se tomó en consideración que, según Eshet-Alkalai (2009):

La alfabetización digital implica algo más que la simple capacidad técnica de utilizar recursos digitales de forma apropiada; incluye una variedad de habilidades cognitivas utilizadas para realizar tareas tales como navegar por la red, descifrar las interfaces de los usuarios y participar en chats (p. 3220).

De hecho, en el mundo actual, la alfabetización digital casi se ha convertido en una “destreza de supervivencia”.

Conscientes de que el aprendizaje no tiene lugar únicamente en las aulas, sino en múltiples contextos de la vida cotidiana, Banks et al. (2007) consideran que los jóvenes necesitan de una red de instituciones a través de las cuales se promueva su desarrollo personal e intelectual. Los autores destacan la necesidad de formar a ciudadanos desde las competencias necesarias para vivir en el siglo XXI, y de que las instituciones educativas promuevan el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (*life-long, life-wide learning*).

El actual debate en torno al sentido y los objetivos de la formación universitaria (Bauman, 2008) señala la importancia y la necesidad de: a) situar al estudiante en el centro de su experiencia formativa (Garrison y Anderson, 2003); b) promover el aprendizaje colaborativo y significativo mediante la inclusión de competencias digitales en las aulas (Sancho-Gil, 2017); c) fomentar la autonomía y la creatividad de los estudiantes (Selwyn, 2017); d) plantear un modelo que cuadre con las necesidades que tiene la población de continuar aprendiendo a lo largo y ancho de sus vidas (Cobo, 2016).

En este marco surge el proyecto en el que se centra este artículo: DIYLab<sup>4</sup>. Cabe aclarar que, como se argumentó en otro lugar:

[Este proyecto no ha sido realizado] bajo la presión de seguir las novedades y las modas, o desde el propósito de ofrecer kits para que el estudiante organice su autoaprendizaje (Garcés, 2016). Desde el principio hemos asumido que lo que buscamos no es simplificar, sino afrontar lo complejo y hacerlo... en compañía (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017, p. 15).

## EL PROYECTO DIYLAB: CARACTERÍSTICAS GENERALES

Llevado a cabo entre los años 2014 y 2016, este proyecto buscó promover el aprendizaje permanente al ampliar las competencias digitales, la autonomía y la creatividad de los estudiantes a través del aprendizaje colaborativo y significativo. Se situaba así al

---

<sup>4</sup> DIYLab (Do It Yourself in Education: Expanding Digital Competence to Foster Student Agency and Collaborative Learning), financiado por el programa Lifelong Learning de la Comisión Europea (543177-LLP-1-2013-1-ES-KA3MP) <http://diylab.eu/>

estudiante en el centro de la experiencia formativa, convertido en productor de sus propios materiales y gestor de su aprendizaje. El proyecto se propuso, asimismo, explorar los cambios (y sus efectos educativos) que acontecían ante el surgimiento de una cultura de colaboración, que está conectada a los entornos virtuales, los jóvenes, la tecnología y el DIY (Kafai y Peppler, 2011). Los objetivos específicos del proyecto fueron:

- Establecer espacios flexibles (denominados DIYLabs) para desarrollar actividades curriculares transversales donde los estudiantes pudieran realizar proyectos de indagación colaborativa al conectar diferentes materias con sus intereses.
- Construir, a través de un proceso de formación colaborativa (entre investigadores y profesorado), un enfoque conceptual que permitiera a los estudiantes producir y compartir conocimiento, y autorregular su aprendizaje, contemplando la competencia digital y la creatividad.
- Definir y evaluar el diseño e implementación de los DIYLabs mediante un proceso de investigación en la acción participativa.
- Desarrollar una plataforma digital DIYLabHub<sup>5</sup> para compartir y crear comunidades de aprendizaje donde los estudiantes pudieran depositar las producciones audiovisuales realizadas de forma colaborativa sobre sus aprendizajes y los procesos que los propiciaron.

El proyecto fue coordinado por el grupo de investigación Esbrina, en el que participaron centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria de España (Universidad de Barcelona y Escola Virolai), Finlandia (Oulu University Teacher Training School) y República Checa (Charles University y ZŠ Korunovačnı).

Desde un comienzo, su implementación se enfrentó a un conjunto de retos y desafíos, sobre todo institucionales y pedagógicos. El primero de ellos fue el intento por desarrollar, en los espacios de educación formal, una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje situada en la perspectiva DIY y, desde ahí, analizar las implicaciones pedagógicas de introducirla en estos contextos. El segundo implicó explorar y explicitar el papel del profesorado y los estudiantes —en este caso, universitarios— en la implementación de esta perspectiva, con énfasis en las continuidades y discontinuidades que conllevaría introducir el movimiento DIY en la práctica docente.

El tercero tuvo que ver con la explicitación del diseño tecnológico y pedagógico de los DIYLabs, mediante el intercambio de información y experiencias sobre el uso de recursos y herramientas digitales que se podían utilizar para su ejecución. Finalmente, el cuarto reto fue delimitar cuándo y dónde se implementaría el proyecto. En el caso de la Universidad de Barcelona, el desafío consistió en decidir cómo se integrarían los

---

<sup>5</sup> <http://hub.diylib.eu>

proyectos en las diferentes asignaturas del plan de estudios, ya que la fragmentación del conocimiento, los espacios y los tiempos universitarios hacían imposible la propuesta de acciones formativas transversales e integradas (ver Figura 1).

Figura 1: Plan de estudios del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

| Formació bàsica<br>Obligatòries<br>Optatives (OT)<br>Treball final de grau (TFG) |   |  |  |  |  |   |   |
|--|---|--|--|--|--|---|---|
| Titulació de 240 crèdits<br>30 crèdits per semestre                              |   |  |  |  |  |   |   |
| 1r any<br>1r semestre  | 2n semestre   | 2n any<br>1r semestre                                      | 2n semestre  | 3r any<br>1r semestre  | 2n semestre  | 4t any<br>1r semestre   | 2n semestre   |
| Teoria de l'Educació<br>6 cr.  | Antropologia Pedagògica<br>6 cr.                        | Estadística Aplicada a l'Educació<br>6 cr.                 | Pedagogia Social<br>6 cr.                                    | Disseny i Avaluació de Processos d'Ensenyament i Aprenentatge<br>6 cr. | Axiologia i Educació en Valors<br>6 cr.                                | Mediació i Conflicte<br>6 cr.                                     | Intervenció Educativa per a la Inclusió Social<br>6 cr. |
| Didàctica i Currículum<br>6 cr.  | Diversitat i Educació<br>6 cr.                          | Pensament Pedagògic i Social Contemporani<br>9 cr.         | Economia de l'Educació<br>6 cr.                              | Formació a les Organitzacions<br>6 cr.                                 | Disseny, Desenvolupament i Avaluació de la Formació<br>6 cr.           | Entorns, Processos i Recursos Tecnològics d'Aprenentatge<br>6 cr. | Pedagogia Internacional<br>6 cr.                        |
| Història de l'Educació<br>6 cr.  | Teoria i Pràctica de la Investigació Educativa<br>6 cr. | OT<br>3 cr.  | Instruments i Estratègies de Recollida d'Informació<br>6 cr. | Diagnòstic i Orientació Educativa<br>6 cr.                             | Models, Estratègies i Recursos per a la Inserció Professional<br>6 cr. | OT<br>3 cr.   | OT<br>3 cr.   |
| Psicologia en Educació<br>6 cr.  | Estratègies i Recursos Didàctics<br>6 cr.               | Organització i Gestió d'Institucions Educatives<br>6 cr.   | Innovació i Desenvolupament Organitzatiu<br>6 cr.            | Política de l'Educació<br>6 cr.  | Professionalització i Sortides Laborals II<br>6 cr.                    | Pràctiques d'Implicació<br>18 cr.                                 |   |
| Comunicació en l'Educació<br>6 cr.   | Professionalització i Sortides Laborals I<br>6 cr.      | Ensenyament i Aprenentatge en la Societat Digital<br>6 cr. | OT<br>6 cr.  | OT<br>6 cr.  | OT<br>6 cr.  | TFG<br>12 cr.   |   |

Fuente: Facultad de Educación, Universidad de Barcelona (2014)

Uno de los principales objetivos del proyecto fue ofrecer, al profesorado y a los estudiantes universitarios, evidencias basadas en la investigación que favorecieran la generación de experiencias formativas en las que crear, aprender y compartir los recorridos de aprendizaje, de forma colaborativa, tuviese un papel fundamental.

La finalidad última de este trabajo ha sido explorar cómo la cultura DIY podía contribuir a fomentar la autoría, la competencia digital, la creatividad, la colaboración, el acto de compartir y el aprendizaje permanente de estudiantes y docentes.

Esto, teniendo en cuenta que el proyecto apuntaba a fortalecer tres competencias transversales en los estudios que ofrece la Universidad (Casanelas y Medir, 2013):

- La disposición a asumir responsabilidades.
- La voluntad de actuar con criterios propios en los diversos ámbitos de la vida, con independencia y en colaboración con los demás.
- La habilidad de controlar los procesos cognitivos que intervienen en una autorregulación eficaz del aprendizaje.

## PROPUESTA METODOLÓGICA

La ejecución del proceso reportó interesantes desafíos en la propia práctica docente. Permitió conocer, mediante la ejecución de una investigación en la acción participativa, los límites de la gestión universitaria ante la innovación y el cambio. Reason y Bradbury (2001) entienden este tipo de investigación como:

Un proceso participativo y democrático orientado a desarrollar el conocimiento práctico mediante la búsqueda de objetivos humanos valiosos, basado en una cosmovisión participativa que creemos que está emergiendo en este momento histórico. Busca reunir la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, en la participación con otros, en la búsqueda de soluciones prácticas a cuestiones preocupantes para la gente y, más en general, el florecimiento de las personas individuales y sus comunidades (p. 1).

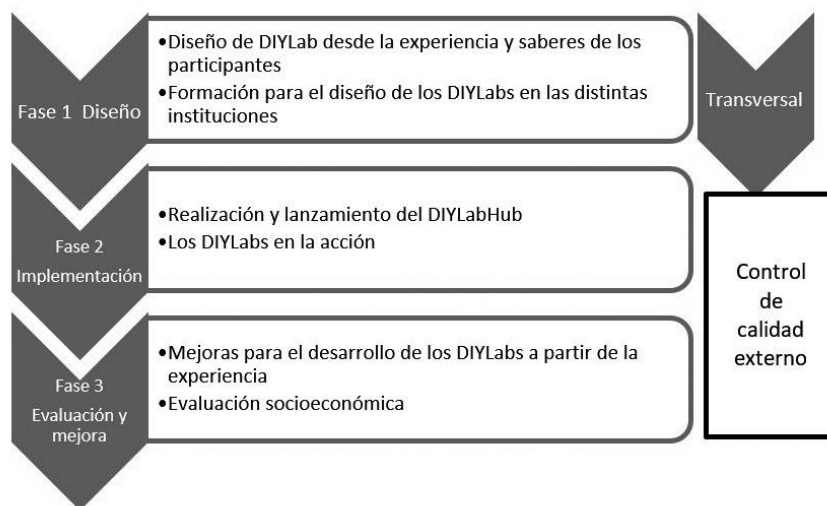
De este modo, la orientación metodológica del proyecto buscó dar respuesta a la necesidad de propiciar intercambios entre el estudiantado, el profesorado y los investigadores, desde una relación que permitiera que todos los participantes realizaran aportes y, a la vez, experimentaran un aprendizaje. Como resultado del proyecto se buscó conectar con aquellos elementos de la cultura educativa de las seis instituciones involucradas para introducir transformaciones sostenibles a partir de los principios de la perspectiva DIY. Uno de sus objetivos era que sirviera de catalizador para fomentar el desarrollo de la competencia digital con sentido crítico, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes.

Como se mencionó en el apartado anterior, participaron seis centros de primaria, secundaria y educación superior de tres países europeos (España, Finlandia, República Checa). El proyecto se ejecutó en tres fases: preparación, implementación y análisis de la implementación. En total, su duración se extendió 36 meses. El conjunto de los pasos realizados puede verse en la Figura 2.

En el conjunto de etapas del proyecto se realizaron las siguientes actividades:

- Grupos de discusión con profesores y estudiantes —y en el caso de primaria y secundaria, familias— al comienzo y al final del proyecto (Barbour y Kitzinger, 1999).
- Seminarios de formación con docentes de la universidad interesados en implementar esta filosofía en sus clases.
- Implementación de los proyectos (en el caso de la Universidad de Barcelona, en diez asignaturas de los grados de Pedagogía, Bellas Artes, Educación Social y Maestro de Educación Infantil y Primaria).
- Elaboración de objetos visuales digitales (OVD) por parte de los estudiantes, que fueron compartidos en la plataforma virtual DIYLabHub.
- Análisis de los OVD producidos a lo largo de la implementación del proyecto, para explorar cómo estos reflejaban los procesos de aprendizaje y la perspectiva DIY.<sup>6</sup>

Figura 2: Fases de desarrollo del proyecto



Fuente: Elaboración propia (2015)

<sup>6</sup> El proyecto “La filosofía DIY (hazlo por ti mismo) en la universidad. Investigación sobre las evidencias de aprendizaje vinculadas a las competencias visual y digital, de creatividad, colaboración y autorreflexión de los estudiantes a partir de la generación de objetos visuales digitales dentro de un proceso de evaluación formativa” (REDICE16-16010) ha permitido realizar un análisis más profundo de los OVD (Hernández-Hernández y Onsès, 2016).

Desde un posicionamiento construccionista (Holstein y Gubrium, 2008), y en el marco de la investigación-acción participativa (Reason y Bradbury, 2001), se realizaron observaciones en el aula y se documentaron visualmente los procesos (Dussel y Gutiérrez, 2006; Van Maanen, 2011). También se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupos de discusión con el fin de conocer las experiencias de docentes y estudiantes en relación a la experiencia formativa DIY.

A continuación, se presentan algunos resultados que han surgido de la ejecución del proyecto en la Universidad de Barcelona, particularmente en la asignatura Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos de Aprendizaje<sup>7</sup>, del grado de Pedagogía.

## **CONTEXTUALIZACIÓN Y PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

La implementación del proyecto DIYLab en la Universidad de Barcelona se llevó a cabo a partir de un enfoque metodológico y epistemológico situado en la investigación en la acción participativa, con el fin de trazar puentes entre los agentes educativos involucrados. El objetivo fue buscar soluciones prácticas que representaran una mejora para los docentes y los estudiantes. A continuación, se describen las tres fases del proyecto.

### *Fase de preparación: de enero a diciembre de 2014*

Esta fase se dividió en tres tareas. En primer lugar, se partió desde la experiencia y el conocimiento de los participantes sobre el movimiento DIY, a través de la realización de dos grupos de discusión, uno con docentes y otros con estudiantes de los grados de Pedagogía, Maestro de Educación Infantil y Educación Social. Paralelamente, se realizó un análisis de contenido de los planes docentes de estos grados.

En segundo lugar, se generó un espacio de formación para los docentes interesados en la filosofía DIY. A través del Instituto de las Ciencias de la Educación (ICE), de la Universidad de Barcelona, se ofreció el curso *La Filosofía DIY (hazlo tú mismo) en la universidad. Implicaciones pedagógicas y tecnológicas*. Esta formación propició que docentes e investigadores discutieran juntos las bases pedagógicas y las posibilidades tecnológicas del proyecto (Majó, Onsès y Sánchez, 2017).

En tercer lugar, se llevó a cabo una primera implementación, a modo de estudio piloto, en cuatro asignaturas: Educación Social, Pedagogía, Maestro de Educación Infantil y Bellas Artes.

---

<sup>7</sup> Esta asignatura se imparte en el séptimo semestre.

### *Fase de implementación: de enero a diciembre de 2015*

En esta fase participaron 19 docentes, 2 estudiantes de doctorado y 365 estudiantes, a través de las prácticas que tuvieron lugar en los cursos. Los estudiantes produjeron objetos visuales digitales (OVD) que dieron cuenta de los procesos de *aprendizaje* (qué), *ejecución* (cómo) y *reflexión* (por qué) que conllevaron los proyectos realizados en sus asignaturas. La realización de los OVD no estuvo sujeta a unos parámetros cerrados, sino que fueron los estudiantes los que eligieron cuál era el sentido que querían dar a sus producciones. En consecuencia, la tipología de objetos digitales creada por los estudiantes es diversa: videos, esquemas, presentaciones visuales, canciones, etcétera. Setenta y seis de los OVD producidos, con subtítulos en inglés, fueron publicados en el DIYLabHub.

### *Fase de análisis de la implementación: de enero a diciembre de 2016*

Durante esta fase, mediante un proceso de investigación en la acción, se evaluó el diseño e implementación de los DIYLab con investigadores, profesores, administradores y estudiantes, con el fin de realizar mejoras y garantizar la sostenibilidad institucional del proyecto. Por otra parte, se llevó a cabo la evaluación socioeconómica de la implementación de DIYLab (Sancho-Gil y Rivera-Vargas, 2016), con el fin de valorar su impacto social en las distintas instituciones, así como el coste y beneficio social que implica su introducción.

## **La experiencia en la asignatura Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos de Aprendizaje, en el grado de Pedagogía**

La perspectiva DIY se implementa desde el inicio de la asignatura, aunque se vincula de manera especial al cuarto bloque, que se desarrolla de forma transversal (Rivera-Vargas y Sánchez, 2016). La finalidad principal de este bloque es la realización de un proyecto de indagación que consiste en planificar y desarrollar un entorno de enseñanza y aprendizaje, concebido de forma global: desde las finalidades, pasando por la arquitectura, el contenido, las metodologías del aprendizaje, las posibles modalidades (presencial, semipresencial, a distancia) y los recursos tecnológicos adecuados, hasta la evaluación. Todo esto, en función de la selección de un colectivo social que presentase necesidades educativas concretas y no resueltas, cuyo desarrollo cognitivo, emocional y social pudiera verse facilitado por un entorno de aprendizaje hasta el momento inexistente.

Antes del diseño y construcción del entorno, los estudiantes elaboran en grupos un primer informe en el que describen el contexto y el colectivo de desarrollo del caso, así como los retos y situaciones a los que deben dar respuesta. Este informe se presenta



al resto de los grupos de clase, quienes lo analizan y plantean preguntas, aclaraciones y propuestas de mejora. Todo esto se complementa con una retroacción del profesorado.

Una vez reelaborado este primer informe, los estudiantes, tutorizados por el profesorado, proceden a la preparación de un segundo informe, donde se plantean las características del entorno de aprendizaje a desarrollar (los fines, los resultados esperados, la infraestructura, los recursos tecnológicos, los métodos y la evaluación educativa o formativa). Este informe también se presenta a otros grupos, con el fin de recibir sugerencias de mejoras, lo que se complementa con una nueva retroacción de parte del profesorado.

Finalmente, los grupos de trabajo preparan un tercer informe que consiste en el desarrollo de la propuesta realista de un entorno educativo y formativo. Aquí se concretan sus espacios físicos y virtuales, su estructura (procesos, cronograma, recursos, actividades) y los responsables implicados. Se incluyen además las posibles condicionantes: viabilidad, sostenibilidad, evaluación socioeconómica, análisis de costes (explícitos, implícitos, producción, impartición) y se detallan las estrategias para la revisión y la mejora continua, además de las propuestas de optimización.

La asignatura finaliza con la versión definitiva del entorno. A partir de aquí, cada docente propone al alumnado distintas formas de dar cuenta de lo aprendido. Entre estas se encuentra la realización de un objeto visual digital, individual o grupal, que dé cuenta de lo que han hecho por sí mismos, cómo lo han hecho y qué han aprendido, trabajo que se tiene en cuenta en la evaluación para el aprendizaje.

Desde el primer momento se informa a los estudiantes que, de forma voluntaria, pueden compartir este objeto en el DIYLabHub. Para ello, firman un documento de cesión voluntaria de datos. Hay que destacar que el desarrollo de este OVD se realiza de manera prácticamente autónoma, casi sin requerir ayuda de parte del profesorado. Solo reciben retroacción con propuestas de mejora, con lo que suelen obtenerse resultados positivos.

### *Percepciones de los estudiantes de la asignatura*

La mayoría de los estudiantes, en las metarreflexiones que se les pidieron al final de la asignatura, valoraron muy positivamente los aspectos relacionados con el DIY: la autoría, la autonomía, el compartir y aprender de los otros.

También me ha parecido positivo que se nos diese la oportunidad de realizar el proyecto con el colectivo que nosotros quisiéramos y con la metodología que considerásemos más adecuada. Eso hace que realmente disfrutes del trabajo, ya que es tu idea propia la que estás desarrollando, y una vez finalizas el proyecto, te sientes realizada analizando lo que has conseguido y observas que verdaderamente podrías ponerlo en práctica en un futuro (Estudiante de Pedagogía A, comunicación personal, junio de 2016).

Estas valoraciones hay que contrastarlas con las tensiones que algunos estudiantes compartieron en un grupo de discusión vinculado con el proyecto europeo DIYLab, en el que manifestaron que se sentían perdidos e inseguros ya que no estaban acostumbrados a que las clases partieran de sus intereses y evolucionaran a partir de sus aportaciones y sugerencias. También indicaron que no estaban acostumbrados a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y algunos reclamaban que los docentes dieran pautas precisas para incorporar a su práctica estas metodologías de trabajo más reflexivas.

Sin embargo, en otro grupo de discusión posterior, algunos estudiantes veían esta tensión como una oportunidad: “Estamos acostumbrados a que nos digan lo que tenemos que hacer, dejarte hacer lo que quieres te obliga a buscar herramientas digitales y a espabilarte” (Estudiante de Pedagogía B, grupo de discusión, abril de 2017). Algunos, en tanto, expresaron sus reticencias ante las propuestas de trabajo colaborativo, ya que su experiencia previa era que no todos los estudiantes en un grupo realizaban el mismo volumen de trabajo ni se implicaban de igual manera.

En el mismo grupo de discusión, otros estudiantes evidenciaron las posibilidades de los OVD que realizaron en la asignatura: “[Los objetos digitales] te hacen vivir mucho el proceso y aprender a disfrutar de este. Normalmente los trabajos se hacen y ya está. Es de los pocos trabajos en los que no me ha importado la nota” (Estudiante de Pedagogía C, grupo de discusión, abril de 2017).

Otra estudiante manifestó que los OVD “ayudan a reflexionar y exponer de manera diferente lo que hemos hecho. Si lo haces por escrito plasmas el conocimiento, hacer un objeto digital te ayuda a reflexionar” (Estudiante de Pedagogía D, grupo de discusión, abril de 2017).

## CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se ha descrito el marco teórico, metodológico y contextual que ha permitido implementar el proyecto DIYLab en la Universidad de Barcelona. Este trabajo representó una oportunidad para evaluar, mediante parámetros cualitativos, cómo ha sido su impacto en las aulas.

Las conclusiones se elaboran alrededor de los retos y las posibilidades encontrados cuando: a) los proyectos desarrollados por los estudiantes no tienen únicamente el fin de ser evaluados, sino que también son compartidos en la red; b) se trata de promover la competencia digital en los procesos de aprendizaje; c) se ponen en práctica estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven la autonomía, la creatividad, la agencia y la colaboración entre los estudiantes.

Desde estas perspectivas, se desprenden tres ideas preliminares:

### **Incorporar las experiencias y las culturas de los estudiantes**

Entre los alumnos se están encontrando jóvenes y adultos que, paralelamente a su formación, trabajan y desarrollan sus propios proyectos. Son personas emprendedoras, con una serie de ambiciones que van mucho más allá de la repetición de información, la ejecución de tareas descontextualizadas y el seguimiento de pautas cerradas.

El perfil de estos estudiantes lleva a repensar la lógica universitaria. Ser ciudadanos del mundo, hoy, implica desarrollar una serie de competencias que no son fáciles de promover y encajar en las estructuras tradicionales universitarias. Indicadores de este desencaje son las encuestas de satisfacción de los estudiantes de las universidades. Para ello, tal y como consideran Bland y Atweh (2007), es imprescindible que las instituciones educativas y los docentes tengan en cuenta las experiencias y las culturas de sus estudiantes, para que estos se comprometan, no únicamente con las actividades de aprendizaje que tienen lugar en el aula, sino también en los procesos de investigación e innovación necesarios para la actualización constante de las instituciones educativas.

### **Reencontrar el sentido de aprender**

El proyecto hace evidente que aprender va mucho más allá de lo que se presenta en el currículum formal. En la implementación del DIYLab no se perdieron de vista los contenidos y las competencias de los programas docentes, pero se convirtieron en un marco de referencia que permitió profundizar con los estudiantes en distintas temáticas y herramientas digitales. Cuando se marcan de manera rígida unos contenidos, formas de hacer y herramientas determinadas, no se promueve la autonomía y la agencia de los estudiantes, sino todo lo contrario.

Por ello, promover la perspectiva DIY lleva a descubrir nuevos sentidos del aprendizaje, más próximos a las realidades, los proyectos, los intereses y las necesidades de los estudiantes. Estos sentidos implican a los docentes y convierten a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje. A la vez, invita a repensar el rol del docente, quien durante la elaboración de los productos DIY se convierte en un guía que gestiona lo que aflora a través de los proyectos.

### **Tener en cuenta las características del individuo del siglo XXI**

El proyecto lleva a tomar conciencia de que, a pesar de tratar de favorecer las habilidades y la autonomía de los estudiantes, los docentes suelen ser los únicos que escogen las lecturas que entrarán en el temario; las metodologías y los métodos de evaluación. En muchos casos, incluso se escogen las aplicaciones informáticas con las que trabajarán.

En cambio, los grupos que desarrollaron los objetos visuales digitales en este proyecto fueron encontrando los programas con los que podían elaborar sus producciones, los dilemas éticos que implicaba publicar el trabajo en YouTube o la dificultad de subtítular el trabajo al inglés.

Por ello, cabe preguntarse: ¿Qué tipo de educadores se quiere formar en los grados de Pedagogía, Maestro o Educación Social? ¿Qué relaciones pedagógicas se generan con los estudiantes? ¿Cómo se involucran docentes y estudiantes en los procesos de aprendizaje y creación del aula? Estas preguntas tienen la intención de considerar los retos y las posibilidades de incorporar la filosofía DIY en las aulas, así como de promover una actitud reflexiva acerca de sus aprendizajes y el desarrollo de la competencia digital.

Con base en todo esto, se han podido concluir cuatro ideas centrales:

- Incorporar las trayectorias y culturas del estudiantado ha resultado fundamental para vehicular los contenidos curriculares hacia los aprendizajes esperados.
- La aplicación de la perspectiva DIY ha facilitado cambios en el proceso de aprendizaje, al predominar la horizontalidad en la relación con el docente y la autorregulación.
- La inserción crítica de tecnologías digitales ha servido para facilitar y amenizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los procesos de apropiación tecnológica han sido mixtos. Los estudiantes se han nutrido de un esquema digital que les ha permitido expresar sus iniciativas con mayor libertad. Además, parte del profesorado ha aprendido a asimilar competencias digitales básicas, lo que redujo la brecha digital entre ambos.

Finalmente, a partir de esta experiencia, la idea como profesores es mantener y profundizar la perspectiva DIY y la propuesta de creación de OVD en próximos cursos, pues estos contribuyen al desarrollo personal y profesional de los estudiantes y les ayudan a evidenciar sus procesos de aprendizaje y asimilación de competencias digitales. De igual forma, se tiene conciencia de que incorporar la cultura DIY en las aulas universitarias ha comportado grandes retos y considerables tensiones.

No ha sido (ni será) fácil encajarla en la rígida estructura universitaria, con unos espacios, tiempos y planes de estudio definidos y poco flexibles. Pero es necesario poner de manifiesto que la participación en estos proyectos ha permitido repensar el currículo, a la vez que pensar “de otra manera” sobre el rol como profesores universitarios. También habilitó a reflexionar sobre lo importante que resulta partir de los intereses y conocimientos de los estudiantes y transformarlos en contenidos de clase, así como sobre lo esencial de trabajar la competencia digital de forma colaborativa.

## AGRADECIMIENTOS

ESBRINA- Subjetividades, visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos - 2014SGR 0632- <http://esbrina.eu>.

REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios sociales y retos para la educación. MINECO. EDU2015-68718-REDT: <http://reunid.eu>.

## REFERENCIAS

- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K.,... Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. Seattle, WA: The LIFE Center. Recuperado de [http://life-slc.org/docs/Banks\\_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf](http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf)
- Barbour, R., y Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Bauman, Z. (2008). *Los restos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bland, D., y Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 227-249.
- Casanellas, M., y Medir, L. (2013). Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat. En R. Sayós (Coord.), *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament* (pp. 22-35). Barcelona, España: Octaedro-ICE.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Nueva York, NY: Penguin Random House.
- Dussel, I., y Gutiérrez, D. (Comps.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.
- Eisenberg, M., y Buechley, L. (2008). Pervasive Fabrication: Making Construction Ubiquitous in Education. *Journal of Software*, 3(4), 62 – 68.
- European Communities. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities
- Garrison, D. R., y Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Londres, Inglaterra-Nueva York, NY: Routledge-Falmer.
- Groff, J. S. (2013). Expanding our “frames” of mind for education and the arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 15–39.
- Guzzetti, B. J., Elliott, K., y Welsch, D. (2010). *DIY Media in the Classroom: New Literacies Across Content Areas*. Nueva York, NY: Teachers' College Press.

- Halfacree, K. (2004). "It could only do wrong": Academic Research and DIY Culture. En D. Fuller, y R. Kitchin (Eds.), *Radical Theory/Critical Praxis: Making a Difference Beyond the Academy?* (pp. 68-78). Victoria, Canadá: Praxis Press.
- Halverson, E., y Sheridan, K. (2014). The maker movement in Education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495-504.
- Hernández-Hernández, F., y Onsès, J. (2016). La evaluación de los objetos visuales digitales. En F. Hernández-Hernández y J. M. Sancho-Gil (Coords.), *La perspectiva DIY en la Universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 87 – 94). Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2017). La perspectiva DIY y la trayectoria del Grupo Indagat. En F. Hernández-Hernández, y J. M. Sancho-Gil (Coords.), *La perspectiva DIY en la Universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 15-24). Barcelona, España: Octaedro.
- Holstein, J. A., y Gubrium, J. F. (Eds.). (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kafai, Y., y Peppler, K. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 34. Recuperado de [http://kpeppler.com/Docs/2011\\_Peppler\\_Youth\\_Technology\\_and\\_DIY.pdf](http://kpeppler.com/Docs/2011_Peppler_Youth_Technology_and_DIY.pdf)
- Kamenetz, A. (2010). *DIY U: Edupunks, Edupreneurs, and the Coming Transformation of Higher Education*. Vermont, Canadá: Chelsea Green Publishing.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (Eds.). (2010). *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Majó, A., Onsès, J., y Sánchez, J. A. (2017). Lo que hemos aprendido en torno a la filosofía DIY. En F. Hernández-Hernández, y J. M. Sancho-Gil (Coords.), *La perspectiva DIY en la Universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 25-38). Barcelona, España: Octaedro.
- McKay, G. (Ed.). (1998). *DIY Culture. Party and Protest in Nineties Britain*. Londres, Inglaterra: Verso.
- Reason, P., y Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Rivera-Vargas, P., y Sánchez, J. A., (2016). Entornos, procesos y recursos tecnológicos de aprendizaje en el Grado de Pedagogía. En F. Hernández-Hernández, y J. M. Sancho-Gil (Coords.), *La perspectiva DIY en la Universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 72-77). Barcelona, España: Octaedro.
- Sancho-Gil, J. M. (2017). ¿Qué conocimiento se fomenta y valora? ¿Dónde queda la equidad?. En P. Rivera-Vargas, E. Sánchez, R. Morales-Olivares, I. Sáez-Rosenkranz, C. Yévenes, y S. Butendieck (Coords.), *Conocimiento para la equidad social: pensando Chile globalmente* (pp. 125-130). Santiago de Chile, Chile: Colección Políticas Públicas – USACH.
- Sancho-Gil, J. M., y Rivera-Vargas, P. (2016). The Socio-Economic Evaluation of a European Project: The DIYLab Case. *Informatics*, 3(13), 1-17. doi:10.3390/informatics3030013

- Selwyn, N. (2017). Digital inclusion: can we transform education through technology? En P. Rivera-Vargas, E. Sánchez, R. Morales-Olivares, I. Sáez-Rosenkranz, C. Yévenes, y S. Butendieck (Coords.), *Conocimiento para la equidad social: pensando Chile globalmente* (pp. 103-108). Santiago de Chile, Chile: Colección Políticas Públicas – USACH.
- Spencer, A. (2005). *DIY: The rise of lo-fi culture*. Londres, Inglaterra: Marion Boyars.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Williams, L., y Černočová, M. (junio, 2013). *Literacy from Scratch*. Presentado en WCCE 2013, 10th World Congress of Computers in Education, Torun, Polonia.
- Wolf, M., y Mcquitty, S. (2011). Understanding the Do-It-Yourself Consumer: DIY Motivation and Outcomes. *Academy of Marketing Science Review*, 1(3-4), 154-170.
- Xie, C., Bagozzi, R. P., y Troye, S. V. (2008). Trying to prosume: toward a theory of consumers as co-creators of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 109–122.

# REFLEXIONES SOBRE LOS SALTAMONTES Y LAS ORUGAS EN LA ERA DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

## *Reflections about grasshoppers and inchworms in the Information and Communication Technologies Era*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1429>

BORIS HANDAL MORALES\*<sup>1</sup>

HUGO GONZALES\*<sup>2</sup>

\*Universidad de Notre Dame, Australia. Correspondencia:  
boris.handal@nd.edu.au, hugo.gonzales@nd.edu.au

Recibido: 17/03/17

Revisado: 05/04/17

Aceptado: 23/05/17

**Resumen:** Este artículo presenta una reflexión multifacética sobre las diferentes estrategias implementadas para obtener conocimiento en el sistema educativo. Con el afán de ilustrar este complejo proceso, se presenta la paradoja de los saltamontes y las orugas. Esta paradoja tiene gran relevancia, pues apunta a un proceso que ha alterado los cimientos de la enseñanza y el aprendizaje en una era donde las TIC han alcanzado niveles sofisticados. Las actitudes de los saltamontes —intuitivas, no lineales, proactivas— y de las orugas —estructuradas, predictivas, reactivas— tienen un impacto profundo y permanente en la dinámica de la relación entre maestro y estudiante. Esta reflexión culmina con recomendaciones para estimular el potencial académico de los saltamontes y las orugas en el sistema educativo.

**Palabras claves:** paradojas, saltamontes, orugas, aprendizaje, escuela.

**Abstract:** *This article presents a multifaceted reflection on the different prevailing strategies to obtain knowledge in the educational system. In an effort to illustrate this complex process, the paradox of the grasshoppers and caterpillars are brought in their applications to the education system. This paradox has great relevance in the contemporary educational system because it points to a process that will alter the foundations of teaching and learning particularly in this age where ICT have achieved highly sophisticated levels. Grasshoppers' dispositions —intuitive oriented, non-linear and proactive— and those from the caterpillars —structured, predictive and reactive— have a profound and permanent impact on the dynamics of the relationship between teacher and student. This brief reflection concludes with recommendations as pointing out strategies to stimulate the academic potential of grasshoppers and caterpillars in the educational system.*

**Keywords:** *paradoxes, grasshopper, caterpillar, learning, school.*

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Universidad de Sydney, Australia. Docente asociado e investigador en Educación y TIC en la Universidad de Notre Dame, Australia. Se especializa en tecnologías de la información y comunicación, matemáticas puras, métodos de enseñanza de matemáticas de primaria y secundaria, y unidades de aprendizaje eLearning.

<sup>2</sup> Doctor en Filosofía y Psicología, Universidad de Macquarie, Australia. Magíster en Psicología Clínica y de Salud, Universidad de Curtin, Australia. Sus temas de investigación abarcan el trabajo con trastornos de estrés posttraumático, ansiedad y depresión, estrés, ajuste cultural, procesos de asesoramiento de grupo y trabajo terapéutico a través de las culturas.



## INTRODUCCIÓN

¿Qué es una paradoja? Una paradoja es una declaración que parece contradictoria en sí misma y, sin embargo, podría expresar una posible verdad. Por lo general, las paradojas son contrarias a las comúnmente aceptadas opiniones, creencias o expectativas. El término ‘paradoja’ viene de los griegos *paradoxo* de ‘para’, “contrario a” y ‘doxa’, “opinión”, que significa algo ilógico e increíble, opuesto al sentido común. Algunas paradojas, aunque lógicas, se basan en argumentos sin fundamento. Sin embargo, son útiles para el pensamiento analítico y lateral. Por ejemplo, “el agua caliente se congela más rápido que el agua fría” encapsula la llamada paradoja Mpemba. Al poner en el congelador dos botellas que contengan una cantidad similar de agua, pero una más caliente que la otra, se encontrará que el agua más caliente se congela más rápido que la fría.

Algunas paradojas son solo el resultado de la falta de conocimiento. Por ejemplo, Galileo fue a la torre de Pisa para demostrar que dos bolas de diferente masa descenden al mismo tiempo en caída libre. Sin embargo, muchas personas antes que él, consideraban este fenómeno como una paradoja. Las paradojas son útiles porque fomentan el descubrimiento de la verdad. La afirmación geocéntrica griega de que la Tierra era el centro del cosmos todavía persiste subrepticamente en la opinión pública cuando se habla de “puesta de sol” y “salida del sol”. Estos dos conceptos son científicamente equivocados, el sol no entra ni sale, pero subsisten porque es más natural, y por lo tanto fácil, que la gente crea en ellos (Grego, 2014). Cuando la paradoja no era sostenible, en particular debido a la creciente evidencia astronómica respaldada por mejores y más poderosos telescopios, se dio paso al modelo heliocéntrico, donde la Tierra y los planetas giran alrededor del Sol.

También hay muchas paradojas en la educación. Una de ellas es la paradoja del saltamontes, que representa el tema central de este artículo, sobre todo en relación con las TIC. Esta paradoja tiene su inicio en el conocido debate sobre la linealidad y la multilinealidad, relacionado con las teorías de la dependencia cognitiva en el aprendizaje.

Por ejemplo, Witkin, en los años setenta, propuso los conceptos de dependencia e independencia de campo. Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1971), basados en estudios empíricos, propusieron que los estudiantes con un estilo de aprendizaje dependiente en relación al campo contextual eran más proclives a crear relaciones unidimensionales entre los elementos visuales y cognitivos que los estudiantes de aprendizaje con campo independiente. Estos últimos desarrollaban la capacidad de hacer inferencias múltiples, interpretar mejor las claves de textos e imágenes y, por ende, tener mayor eficiencia intelectual para resolver problemas (Handal y Herrington, 2004).

Otros autores, como Marshall McLuhan y Bruce Powers en su libro seminal *The Global Village* (1989), postularon, aun antes del advenimiento del Internet, que los medios electrónicos favorecían el desarrollo de espacios cognitivos más multisensoriales y complejos.

## La paradoja del saltamontes

Es bien sabido en los círculos educativos que los estudiantes aprenden mejor cuando los contenidos son enseñados de manera sistemática. Sin embargo, la paradoja del saltamontes es interpretada de manera que los estudiantes que no siguen un camino de instrucción secuencial y lógico también aprenden bien.

Fue Seymour Papert quien, hace veinte años, acuñó el término 'saltamontes'. En su trabajo de 1993, *La máquina de los niños: reinterpretando la escuela en la era de la informática*, Papert subrayó el valor de la intuición en el desarrollo de la comprensión y el beneficio de las competencias informales y de creación propia en la resolución de problemas. Para Papert (1993):

La negación del conocimiento personal intuitivo ha llevado a una división profunda en el pensamiento sobre el aprendizaje; la división recuerda la teoría de que cada uno de nosotros tiene dos cerebros que piensan en formas fundamentalmente diferentes. Por analogía, se podría decir que cuando se trata de pensar sobre el aprendizaje, casi todos tenemos un lado escuela del cerebro, que piensa que la escuela es la única forma natural de aprender, y un lado personal, que sabe perfectamente bien que la escuela no es la única manera de obtener conocimiento (p. 28).

El término saltamontes es quizás una buena metáfora para referirse a una habilidad cognitiva que no mantiene un procedimiento secuencial y lineal en la resolución de un problema o el desarrollo de un concepto. Por el contrario, el saltamontes se mueve hacia atrás y hacia adelante, no de forma secuencial; busca de forma constante conexiones entre ideas no siempre asociadas. En otras palabras, tiene “una tendencia a saltar de un tema a otro, con una capacidad de acceder a la información con rapidez en lugar de tenerla en sus mentes” (Seymour citado en Davis, 2001, p. 178). Según Copeland (2000), esta “generación procesa información rápidamente, y posee la visión de que la información se presenta de manera eficiente con el uso de íconos e imágenes sustituyendo a la palabra escrita” (p. 178).

Junto con el concepto de 'saltamontes', la literatura ha empleado el de 'orugas' para caracterizar, a través de ambos, los diferentes estilos de aprendizaje que se imparten en las escuelas. El término 'oruga' se utiliza en contraste con el estilo de aprendizaje saltamontes. Las orugas, sin pretender un uso diminutivo del término, representan una disposición familiar de la cultura escolar, donde el aprendizaje sigue un camino ordenado y predictivo, donde la ambigüedad y el riesgo no son apreciados. En general, las escuelas parecen fomentar un estilo cognitivo que se inclina al apoyo del análisis riguroso y lógico. Para los estudiantes orugas, la capacidad de demostrar que llegaron a una solución basada en esfuerzos sistemáticos y metódicos es una muestra de la validez académica de su práctica.

En cambio, los saltamontes han desarrollado una capacidad especial para establecer similitud entre ideas dispares. Para lograrlo, hacen uso de las estrategias

cognitivas que la escuela común desalienta. Estos estudiantes proyectan soluciones con la finalidad de crear respuestas posibles cuando estas no son aún discernibles. Son muy diestros utilizando una amplia gama de técnicas informales, como el ensayo y error, el impulsarse de atrás para adelante, adivinar y comprobar, buscar un patrón, etcétera. Los saltamontes tienden a evitar técnicas más heurísticas, que suelen requerir análisis, planificación, ejecución y evaluación de soluciones. Por el contrario, las orugas tienen una preferencia por acatar métodos más rigurosos, como el científico.

Dentro de los confines del método científico que la escuela les ha proporcionado, los estudiantes orugas siguen una cadena de pasos inalterables. El procedimiento del método científico comprende la observación, evaluación, y experimentación, al igual que la formulación, verificación y modificación de las hipótesis. Cualquier desviación de estos procedimientos lineales es desalentada, porque el conocimiento escolar es distinto al conocimiento proveniente de la vida diaria (Libow y Stager, 2013). Las escuelas tienen que someterse a la tradición escolástica alimentada por siglos de historia, consagradas a los libros de texto, con profesores de credenciales académicas y con un lenguaje y criterios de evaluación estrictos que garantizan la sacralidad del sistema.

El conocimiento, en la cultura oruga, ha sido finamente estructurado. Hay un grado escolar para cada logro en el proceso del conocimiento. Si se quiere aprender acerca de los agujeros negros en el espacio, se tendrá que esperar a un grado particular de la secundaria, cuando el tópico esté programado. Los contenidos curriculares se basan en las etapas del desarrollo de la personalidad, a su vez asociados con la edad cronológica de los estudiantes. Durante este proceso, se limitan las oportunidades para la aceleración del aprendizaje. En contraste, los saltamontes no se subyugan a los procesos formales del aprendizaje y son eficientes en conseguir las respuestas por sí mismos a través de la tecnología digital. Los saltamontes también quieren aprender cuando el texto se acompaña de imágenes y animación. Asimismo, los saltamontes se entusiasman cuando el conocimiento se presenta en la modalidad hipertexto, que les permite acceder a múltiples páginas con amplia capacidad para escoger. De acuerdo con Carr (2010):

Los múltiples enlaces informativos alteran nuestra experiencia con los medios de comunicación. Los enlaces son en cierto sentido una variación de las narrativas textuales, citas y notas al pie que han sido durante mucho tiempo los elementos comunes del análisis de documentos académicos. Pero el efecto cuando lo leemos, no es en absoluto el mismo. Los enlaces no solo nos señalan las obras complementarias o relacionadas; nos impulsan hacia ellos. Nos animan a entrar y salir de una serie de textos en lugar de dedicar demasiada atención a uno de ellos. Los múltiples enlaces están diseñados para captar nuestra atención. Su valor como herramientas de navegación son inseparables a la distracción que nos causan (p. 90).

Algunos de estos saltamontes pueden derivar el trabajo de clase a la casa, porque piensan que tal aprendizaje puede ser adquirido sin necesidad de maestros ni de asistir a la escuela. Un estudiante oruga basa su aprendizaje en literatura autorizada por expertos, en su mayoría impresa, como libros de texto y enciclopedias. En cambio, los estudiantes saltamontes entran al espacio virtual, en cualquier lugar y en cualquier momento, y acceden a bases de datos de medios sociales como *Wikipedia*, donde el conocimiento no está necesariamente validado, hablando en términos académicos estrictos, ni avalados por la escuela. Los saltamontes prosperan en la abundancia de las múltiples fuentes que ofrece Internet, mientras que las orugas se limitan a buscar información en los catálogos de bibliotecas escolares durante las horas de atención al usuario. Para ellos, la múltiple direccionalidad es la mayor ventaja de Internet sobre el conocimiento impreso, pues además les permite compartir en simultáneo sus indagaciones con sus amigos a través del envío y recibo de mensajes electrónicos u otras formas de distribución de archivos en línea (Carr, 2010).

Los saltamontes están cambiando los parámetros del aprendizaje. En lugar de limitarse al aprendizaje escolar, los alumnos aprenden por sí mismos, porque así obtienen más rápido lo que quieren saber. Para ellos, el aprendizaje se materializa tomando caminos alternativos que no son necesariamente formales. Después de todo, les resulta un proceso inconsciente, como conducir un automóvil o una bicicleta. El conductor no piensa qué pasos tomar antes de hacer un giro a la izquierda. De todos modos, el conductor racionaliza que, si el giro es en diez segundos, tiene que poner las luces direccionales para indicar que está girando, reducir la velocidad, tomar precauciones al maniobrar el volante, cambiar el engranaje y otras operaciones menores. La mente sabe cómo actuar si un peatón se cruza de improviso en su camino. Si se lo llena con instrucciones detalladas, el sistema cognitivo colapsaría y cesaría de funcionar. En definitiva, lo que se hace es dejar que el subconsciente articule el aprendizaje, que no necesariamente es formal o tiene que desarrollarse en un aula y frente a un maestro.

### **Los saltamontes y la intuición**

Pero los saltamontes no están solo en las escuelas. Este tipo de aprendizaje es también evidente en el mundo de la medicina, en el que los pacientes están bien informados con respecto a sus problemas de salud y posibles soluciones con la que sus médicos podrían contribuir. Esta es una evidencia de que la gente puede llegar a conclusiones complejas, incluso cuando no fue expuesta al conocimiento de la enseñanza tradicional. Al parecer, la intuición predomina en la primera infancia, pero disminuye a lo largo de la escolaridad debido a la introducción de métodos más formalizados de aprendizaje. Por ejemplo, cuando los niños juegan, recurren a la intuición y a la negociación para crear, participar y expandir las reglas de sus juegos, combinando realidad y fantasía. La intuición también está íntimamente relacionada con la creatividad, puesto que esta se nutre de ideas

alternativas, o como se dice de forma coloquial, cuando se empieza a pensar “fuera de la caja”.

Jerome Bruner (2009) define la intuición como un componente importante en el proceso de aprendizaje. Para él, la intuición es “la técnica intelectual de llegar tentativamente a formulaciones plausibles pero tentativas sin necesidad de análisis para llegar a formulaciones validas o inválidas”. Bruner también considera que expertos en diversas disciplinas confirman que “saltan intuitivamente a una decisión o una solución a un problema” (p. 62).

Popper (1961), uno de los científicos más influyentes del siglo pasado, explica cómo la formulación de importantes teorías y las hipótesis pueden no seguir un camino lógico:

Mi visión del tema es que no hay tal cosa como un método lógico de crear nuevas ideas, o una restricción lógica a este proceso. Mi punto de vista se puede expresar diciendo que todo descubrimiento contiene “cualquier elemento racional”, o “una intuición creativa”, citando a Bergson. De manera similar, Einstein habla de “la búsqueda de esas leyes universales... de las cuales una imagen del mundo se puede conseguir por pura deducción. No hay un camino lógico”, dice, “que nos lleva a estas... leyes. Solo se llega a ellos a través de la intuición, basado en algo así como un amor intelectual de los objetos de la experiencia” (p. 27).

La investigación contemporánea revela que la gente no aprende de una manera jerárquica, sino que llega a pensamientos complejos a través de la intuición (Lieberman, 2000). Por otra parte, es claro que a menudo las personas no siguen una secuencia jerárquica cuando se embarcan en una tarea cognitiva. Es justificable conceder que muchas personas piensan saltando de una idea a otra, comparando múltiples posibilidades, moviéndose en varias direcciones, hacia atrás y hacia delante, a través de los nodos en los que almacenan información en su esquema cognitivo. En otras palabras, es un sistema altamente iterativo, que no reconoce protocolos específicos para generar entendimiento. Este esquema cognitivo es único para cada individuo, autoconstruido, cultivado y poblado con un repertorio de técnicas, entendimientos y datos. Cada persona utiliza su esquema para explorar nuevas interrogantes y establecer su propio marco conceptual que permita validar sus formulaciones. La intuición es, por lo tanto, una importante fuente de contribución al descubrimiento, el aprendizaje y la exploración, donde el alumno trabaja a través de conjeturas formales e informales.

Como consecuencia, los procesos cognitivos de los saltamontes son menos lineales y secuenciales cuando se trata de organizar el conocimiento. Las redes cognitivas de sus sistemas son más heterárquicas que jerárquicas porque los nodos de información “hablan” entre sí, de la misma manera que las interconexiones neuronales del cerebro humano se comunican entre ellas. Como se señaló, las escuelas fomentan el proceso opuesto al utilizar estructuras cognitivas jerárquicas orientadas linealmente,

tal como el método científico, que propicia un enfoque unidireccional en el que la persona establece relaciones entre las diferentes piezas de información con el fin de hacer sentido de ellas.

En la década pasada, la escuela del conectivismo apareció, con la sugerencia de que el conocimiento y el aprendizaje pueden describirse y explicarse utilizando principios de las redes: “el tubo es más importante que el contenido dentro de la tubería” (Siemens, 2005, p. 8). Similarmente, el célebre artista John Brinckerhoff Jackson (1994) escribió una vez: “los caminos no son más para conducirnos a lugares; son el destino en sí mismos” (p. 190).

Para los conectivistas, el aprendizaje no es la adquisición de un producto, sino la capacidad de ordenarlos en una determinada configuración neural. Implica impulsar el conocimiento de una determinada manera y dentro de los esquemas individuales. Conocer implica el reconocimiento de patrones alrededor de hechos e ideas. Por lo tanto, el aprendizaje no puede seguir una secuencia lineal, porque es un proceso de creación de redes, donde el contenido viene a ser el subproducto del proceso más que el punto de partida (Siemens, 2005). El aprendizaje es, en consecuencia, el producto de conectar nodos de información, un proceso que requiere retroceder y avanzar, buscar ideas con sentido, contrastar y relacionar la información con el fin de generar nuevos conocimientos.

Cuando nueva información entra al sistema, esta es validada al iniciar su tránsito a través de los nodos y enlaces cognitivos. Debido a que el sistema es altamente dinámico, se retroalimenta de forma constante; toda nueva información es transformada, y se hace difícil establecer su condición inicial o predecir su estado final.

Este enfoque multilíneal no siempre se alinea con las premisas de los conceptos clásicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se sabe que estas premisas siempre han cambiado y seguirán cambiando de acuerdo con el ambiente educativo y las necesidades de los tiempos (Kuhn, 2005). La mayoría de las escuelas de psicología educativa emergieron antes de la aparición del Internet. Teorías del condicionamiento clásico, conductismo, cognitivismo, e inclusive el constructivismo, fueron modelos discretos en los que la suma de las partes se añadió mecánicamente, sin crear ningún efecto multiplicador sobre el resultado final. Todo proceso de aprendizaje, para ser efectivo, tenía que ser secuencial, lo que determinaba que los saltamontes no pudiesen saltar en más de un paso. Incluso Piaget (1926) enfatizó un crecimiento de fases cognitivas desde la etapa sensorio-motora (nacimientos-2 años), pre-operacional (2-7 años), de operaciones concretas (7-11 años), para concluir en la etapa de operaciones formales (11-16 años).

## ¿Pueden los ordenadores convertirse en extensiones del cerebro?

Mientras que la cultura escolar tipo oruga se conserva ofreciendo información en los textos y las imágenes, los saltamontes son más partidarios de procesar la información que combina sonido, video y animaciones. Después de todo, al ser ellos mismos una importante audiencia comercial, han aprendido que las ideas se pueden vender a través del fascinante mundo multimediático. Para hacer el escenario más complejo, hay ahora evidencias de que estas herramientas digitales les ayudan, como “prótesis cognitivas”, a pensar más poderosamente a través de los ordenadores. Se podría decir que estas aplicaciones no-humanas se han convertido en la extensión de los cerebros (Lajoie, 2005).

Por ejemplo, cálculos complejos pueden llevarse a cabo a través de un ordenador, lo que deja espacio para que el estudiante se concentre en las estrategias para resolver un problema. Los programas de dibujo en 2D and 3D ayudan también a componer y visualizar dinámicamente modelos teóricos complejos mientras en simultáneo se manipulan sus variables numéricas. A través de una aplicación móvil, los estudiantes pueden incluso navegar por el espacio, teniendo sus pies en la Tierra. De igual manera, pueden crear simulaciones digitales de experimentos físicos, que por su naturaleza no podrían realizarse en un ambiente de clases o en un laboratorio de colegio. Para los saltamontes, pensar a través de los ordenadores es posible y útil, porque estas herramientas toman la carga cognitiva de nuestras mentes y permiten que procesos cognitivos más complejos tengan lugar en un espacio que no está en los cerebros biológicos, o en el espacio cibernético, o aun dentro de la herramienta digital misma.

La proliferación de sitios web de acceso abierto que proveen herramientas para crear objetos digitales, en gran parte, están apoyadas en una navegación intuitiva que permite a los saltamontes explorar, descubrir, investigar y experimentar a su entera satisfacción. Los saltamontes han aprendido por sí mismos a producir en formatos de multimedia y, de manera creciente, demandan a sus maestros que sus proyectos sean aceptados digitalmente, en lugar del lápiz y el papel, para propósitos de evaluación.

Esto está respaldado por investigaciones recientes, que muestran cómo estudiantes, sin maestros, organizan sus propias prioridades de aprendizaje al acceder a recursos en línea (Chou, 2012). Por otra parte, el manejo del aprendizaje se ha transformado con la irrupción del entorno digital, que permite que los estudiantes se vuelvan más autónomos, con más posibilidades de elección y diversidad. Ellos aprenden *manipulando* las TIC, a *través* de las TIC, en vez de aprender *sobre* las TIC. En particular, los saltamontes están creciendo en formatos de aprendizaje dominados por los juegos electrónicos, es decir, módulos que son orientados a una meta que es resolver un caso, donde la toma de decisiones está dada a la persona, y donde la retroalimentación es instantánea y gratificante.

En otras palabras, la ludificación permite que el desafío del aprendizaje sea un reto, poniendo grados de dificultad para cada nivel de habilidad. El aprendizaje, por lo

tanto, llega a ser altamente personalizado, lo que contrasta con las metodologías de la escuela. En muchas escuelas, los estudiantes reciben instrucciones en forma pasiva, se sientan en filas por largo períodos de tiempo, con lecciones muchas veces aburridas y dominadas por las excesivas exposiciones orales de los maestros.

### **La pasividad y la actividad en las TIC**

No es de sorprenderse, entonces, que muchas escuelas obliguen a los saltamontes a operar como orugas durante el día escolar. Para muchos de ellos, las escuelas son un ejercicio aburrido e irrelevante que tienen que soportar con el fin de lograr una calificación académica. Se presupone que sentarse durante horas, en ambientes que se parecen a cajas de zapatos y edificios construidos al estilo de las fábricas, proveerá contenidos útiles para sus vidas. Como resultado de esta cultura oruga, se presenta un mundo donde los estudiantes son pasivos, mientras que el maestro desempeña un papel activo en el proceso educativo. El primero es el consumidor del conocimiento, mientras que el segundo, productor. Sin dudas, durante siglos las escuelas han creado límites entre estas dos funciones que no se pueden trastocar.

En realidad, esos límites se están transformando. Hace quince años, la mayoría de las escuelas prohibía los dispositivos móviles y su presencia era censurada por los maestros y los administradores. Algunas escuelas aún lo hacen. Pero es importante reconocer que las tecnologías de educación del pasado son diferentes con respecto a las actuales. Televisión, películas fijas, retroproyectores, proyectores de vídeo e incluso pizarras interactivas eran instrumentos donde el foco principal era el maestro. El maestro hablaba a través de ellos a los estudiantes en lugar de dejar que los estudiantes se comunicaran a través de las TIC. Curiosamente, los dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas son herramientas más centradas en el estudiante, quienes las compran y utilizan en su vida diaria. Un dispositivo móvil tiene ahora más poder digital que el Apolo XI que llevó el hombre a la Luna o el Voyager, que hoy se encuentra ya fuera del sistema solar en su misión interestelar. Los saltamontes son, por tanto, una generación influyente que ya no necesita ser tratada con una condescendencia medieval. Es más, estos dispositivos móviles los están haciendo psicológicamente menos dependientes de sus padres y maestros.

Por ejemplo, cuando la radio y la televisión se inventaron y luego fueron adaptadas para el currículo escolar, los únicos actores visibles eran el fabricante (las emisoras) y el maestro. Estos dos medios de comunicación fueron promovidos como la panacea para la enseñanza a distancia, pero en realidad el papel del maestro era activar un programa pregrabado para consumo estudiantil. Esos eran tiempos en los que los materiales de instrucción docente eran diseñados con la idea de que podrían ser exitosos en cualquier lugar sin importar las condiciones específicas del ambiente escolar ni las opiniones de los maestros o alumnos. En otras palabras, la retroalimentación a los diseñadores fue siempre pobre, con la consiguiente ausencia de recomendaciones para su mejoramiento.



En contraste, con los dispositivos móviles de hoy en día, los estudiantes se han vuelto más activos que los usuarios pasivos del pasado con respecto a la tecnología, en particular cuando en esta época la tecnología es más poderosa y económicamente accesible para la gente joven. Se ha dicho que la nave Voyager que actualmente se encuentra en el espacio interestelar, lanzada en 1977, tiene menos poder cibernético que un teléfono celular (Handal, 2015).

### **Caracterización popular de los saltamontes**

El término saltamontes se utilizó en el pasado para describir el aprendizaje en niños autistas y con dislexia, a causa de su alto funcionamiento cognitivo en el modo intuitivo (Jackson, 2002; Folb, 2013). Tal uso de capacidades intuitivas fue el resultado de la integración de la información fragmentaria y discontinua en forma de conceptos sostenibles, que mostraban grados satisfactorios de entendimiento y comprensión. Debido a sus limitaciones cognitivas, estas poblaciones encontraron en la intuición una poderosa herramienta para encontrar sentido en el mundo y funcionar más adecuadamente.

Con el aumento del comportamiento saltamontes en la generación Z —es decir, la población nacida a mediados o finales de la década de 1990— el debate se ha desplazado de una disfuncionalidad a una diferencia humana en el aprendizaje, en la que hay un reconocimiento al inmenso papel que juega la intuición en el vivir cotidiano. Tal análisis tiene su apoyo en varios marcos académicos, tales como la zona de desenvolvimiento proximal propuesta por el Ruso Lev Vygotsky. Vygotsky (1978) describió el espacio marginal como aquel en el que los alumnos saben y son capaces de aprender sin la ayuda del maestro. Es en este punto caótico donde los estudiantes se perfilan en el umbral de un nuevo aprendizaje, preparados para vivir una nueva experiencia cognitiva. Es en este momento cuando el alumno, guiado por su sentido intuitivo, está por llegar a la verdad, e integra positivamente su conocimiento y su repertorio de técnicas de resolución con el fin de obtener una solución final al problema planteado.

La principal implicación de esta perspectiva es que los maestros no pueden pensar por los estudiantes. Lo mejor que pueden hacer es acompañarlos hacia el punto en el que puedan aprender por sí mismos sin ningún tipo de asistencia. La segunda implicación es que, como la modalidad saltamontes es una forma emergente de aprendizaje —y en parte debido a la explosión de la información que la generación Z está siendo expuesta—, los maestros tienen que centrarse en el desarrollo de habilidades metacognitivas de los estudiantes. Esto quiere decir aprender a “pensar sobre el pensar” para ser mejores pensadores. En palabras de Papert (citado en Wang, 2009): “no se puede enseñar a la gente todo lo que necesitan saber. Lo mejor que se puede hacer es colocarlos donde pueden encontrar lo que necesitan saber, cuando necesitan saberlo” (p. 75).

## Hacer frente a una explosión de información

Como ya se mencionó, ser un saltamontes estuvo asociado en el pasado con la educación especial, donde estudiantes recurrían al pensamiento intuitivo para compensar la falta de otras habilidades de procesamiento cognitivo. Sin embargo, para la generación del nuevo milenio, la imagen parece diferente. Lo que antes era una disfuncionalidad es ahora una cualidad, en particular la reacción hacia el actual exceso de información. Si se considera la posibilidad de una tarea escolar requerida sobre China, una búsqueda en Google daría nada menos que 911.000.000 resultados en 0,38 segundos, mientras que la biblioteca de la escuela probablemente contendría no más de diez libros. Uno se pregunta si los saltamontes, en su búsqueda de información de millones de datos ofrecidos por el Internet, han perfeccionado una habilidad especial para discernir y discriminar información del texto impreso al texto digital.

Es esta enorme cantidad de información la que podría explicar el fenómeno de la multitarea, es decir, la habilidad de hacer varias cosas al mismo tiempo, una disposición rampante en la nueva generación. La evidencia anecdótica parece demostrar que la generación del milenio se siente a gusto trabajando simultáneamente con varias actividades. Por ejemplo, se les puede ver frente a su teléfono móvil, utilizando su laptop, escuchando música con unos auriculares, viendo la televisión y, sin embargo, pueden todavía mantener una conversación cara a cara con otra persona. Aunque los beneficios de la multitarea son controvertidos —con argumentos como que, debido a la sobrecarga cognitiva, el individuo no puede ser igual de eficaz con todas las tareas— la cuestión sigue siendo si esta múltiple disposición es el resultado de un instinto de sobrevivencia frente a las demandas de información y comunicación que las TIC les imponen. Por lo tanto, es saludable la reflexión de que las escuelas, en lugar de mantener una actitud punitiva frente al comportamiento multitarea, deben apoyar la alfabetización informacional que facilite las tareas de búsqueda con más precisión y productividad.

## Los saltamontes y la vigencia de la escuela

Parte del problema generacional es la diferencia entre la información digital y la información presentada en la escuela. La información disponible en línea fue originalmente orientada al adulto, en el sentido de que nada se filtraba. El problema parece haber empezado cuando la tecnología en línea pasó fácilmente a las manos del niño y le permitió experimentar un mundo que la cultura de la escuela había censurado por su violencia, sexualidad, lenguaje, entre otros motivos. Los saltamontes, sin embargo, creen que la información en línea es válida y relevante y, por tanto, dejan de pensar en los maestros como los únicos jueces del conocimiento o a la escuela como el gran censor.

El sistema educativo asume que los saltamontes encuentran mucha dificultad navegando en el mar de información que se presenta de modo caótico en Internet, en

contraste con el conocimiento atomizado y estructurado de las escuelas. Por el contrario, los saltamontes encuentran la información digital más dinámica y pertinente para lo que estaban buscando. Internet les proporciona una respuesta instantánea. Además, Internet les permite volar por el espacio cibernético, más allá de los ladrillos de la escuela, hacia a un universo de conocimiento donde no existen el tiempo o el espacio. Si lo desean, los saltamontes pueden visitar el museo virtual del Louvre en París a cualquier hora, conocer a sus amigos por correspondencia electrónica o videoconferencia en una aldea africana o interactuar digitalmente con datos reales en tres dimensiones.

Como se ha dicho, los saltamontes han encontrado que pueden aprender sin maestros y que las escuelas no son los únicos dispensarios de conocimiento. Son capaces de demostrar su conocimiento a través de otros medios, que no estaban disponibles en el sistema educativo de antes. Es evidente que la nueva generación ha descubierto la magia de las herramientas digitales creativas de una manera autodidacta, y publica sus trabajos al mundo a través de *blogs*, *wikis* y una multitud de plataformas que las tecnologías cibernéticas han puesto a su disposición (Finger, Russell, Jamieson-Proctor y Russell, 2007). En el uso de esas herramientas, se encuentran con más conocimiento que sus maestros, e incluso son incrédulos con respecto a las habilidades técnicas de sus instructores.

Una brecha generacional aparece a la vez que una brecha comunicacional entre maestros y alumnos, que pone en peligro la conservación de las estructuras de poder en las escuelas que todavía siguen una estructura jerárquica medieval. Las herramientas digitales hacen que la información sea accesible a los saltamontes, lo que determina que colapse el monopolio del conocimiento detentado por los maestros y las escuelas. Si el conocimiento es poder, entonces las estructuras organizativas de la escuela deben ser revisadas para tomar en cuenta más democráticamente a sus principales usuarios.

## Reflexiones finales

Lo anterior no puede soslayar el hecho que los saltamontes están expuestos a posibles problemas de aprendizaje. Un director adjunto entrevistado por los autores comentó que los saltamontes tienden a saltar de un tema a otro, lo que no permite la concentración profunda y, por consiguiente, es una desventaja. Los saltamontes también pueden impacientarse cuando una solución no es fácil de encontrar.

Considerando que la investigación relacionada al estilo de aprendizaje de los saltamontes está aún en progreso, destacados profesionales presentaron los siguientes consejos prácticos:

- Múltiples maestros benefician el aprendizaje de los saltamontes
- Crear senderos de instrucción individualizada
- Permitir que salten sobre la base de sus conocimientos previos
- Proveer la capacidad de elección y estimular senderos cognitivos no secuenciales

- Exponerlos a ambientes digitales de aprendizaje que sean multimodales, permitiéndoles moverse a su propio paso
- Proporcionarles espacios de aprendizaje donde sea posible la movilidad y colaboración.

En resumen, el fenómeno saltamontes se está haciendo más visible en la medida en que se reproducen. Queda mucho por hacer en el campo de la investigación empírica para entender este fenómeno y para convencer al público de que los tiempos han cambiado. La mente saltamontes siempre ha existido, aunque se ha exacerbado con la explosión de la información digital en sus múltiples modalidades. Es posible que se acelere con una mayor diversificación tecnológica y la selección en la diversidad. Por eso, es importante que la relevancia de la mente saltamontes, como un estilo cognitivo, sea reconocida de forma adecuada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Bruner, J. S. (2009). *The process of evolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. Londres, Inglaterra: Atlantic Books.
- Chou, P. N. (2012). Effect of Students' Self-Directed Learning Abilities on Online Learning Outcomes: Two Exploratory Experiments in Electronic Engineering. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(6), 172-176.
- Copeland, B. (2000). The Turing test. *Minds and Machines*, 10(4), 519-539.
- Davis, J. (Ed.). (2001). *Stalking crimes and victim protection: Prevention, intervention, threat assessment, and case management*. Boca Ratón, FL: CRC Press.
- Finger, G., Russell, G., Jamieson-Proctor, R., y Russell, N. (2007). *Transforming learning with ICT: making IT happen!*. New South Wales, Australia: Pearson Education Australia.
- Folb, N. (2013). How thinking against the grain teaches you to love what school hates. En A. Azzopardi (Ed.), *Youth: Responding to Lives* (pp. 233-244). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Grego, P. (2014). *Blazing a Ghostly Trail*. Loncres, Inglaterra: Springer Cham.
- Handal, B., y Herrington, T. (2004). On being dependent and independent in computer based learning environments. *e-Journal of Instructional Science and Technology*, 7(2). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ850352.pdf>
- Handal, B. (2015). *Mobile makes learning free: building conceptual, professional and school capacity*. Charlotte, NC: IAP.
- Jackson, J. B. (1994). *A sense of place, a sense of time*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. Londres, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.
- Kuhn, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Lajoie, S. P. (2005). Cognitive tools for the mind: The promises of technology-cognitive amplifiers or bionic prosthetics. En R. Sternberg y D. Preiss (Eds.), *Intelligence and technology: The impact of tools on the nature and development of human abilities* (pp. 87-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Libow Martínez, S., y Stager, G. S. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- Lieberman, M. D. (2000). Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin*, 126(1), 109-137.
- McLuhan, M., y Powers, B. R. (1989). *The global village: Transformations in world life and media in the 21st century*. Nueva York, NY: Oxford University Press..
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Nueva York, NY: BasicBooks.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York, NY: Harcourt.
- Popper, K. R. (1961). *The logical of scientific discovery*. New York, NY: Basic Books.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society; The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, H. (2009). Teaching and learning how to write proofs in concepts of Geometry. *US-China Education Review*, 6(12), 74-80.
- Witkin, H. A., Oltman, P.K., Raskin, E., y Karp, S. A. (1971). *A Manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.