

Claudio FARDELLI CORROPOLESE Guadalupe FERRARO (editores)

# La puesta en marcha

de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno: oportunidades y desafíos para la primera comunidad preuniversitaria morenense





# La puesta en marcha de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno: oportunidades y desafíos para la primera comunidad preuniversitaria morenense

Claudio FARDELLI CORROPOLESE y Guadalupe FERRARO (Editores)



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO Autoridades

Rector

Hugo O. ANDRADE

Vicerrector

Alejandro L. ROBBA

Directora-Decana del Departamento de Ciencias Aplicadas y

Tecnología

M. Liliana TARAMASSO

Director-Decano del Departamento de Ciencias Económi-

**cas y Jurídicas** Marcelo A. MONZÓN

Director-Decano del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

J. Martín ETCHEVERRY

Consejo Superior

Autoridades

Hugo O. ANDRADE (presidente)

Alejandro L. ROBBA M. Liliana TAR AMASSO

Marcelo A. MONZÓN

J. Martín ETCHEVERRY

Consejeros

Claustro docente:

M. Beatriz ARIAS Pablo A. TAVILLA

M. Patricia JORGE

Esteban SÁNCHEZ (s)

Claustro estudiantil:

Miguel A. UREÑA Johanna E. GODOY

Claustro nodocente:

Vanesa A. CATTANEO

Secretario:

Alejandro A. OTERO

### ESCUELA SECUNDARIA POLITÉCNICA

Autoridades

Director Organizador

Claudio FARDELLI CORROPOLESE

Secretaria

Guadalupe FERRARO

Asesoría Pedagógica

Sergio J. MALDONADO

Departamento de Orientación

Roxana JORGE



# La puesta en marcha de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno: oportunidades y desafíos para la primera comunidad preuniversitaria morenense

Claudio FARDELLI CORROPOLESE y Guadalupe FERRARO (Editores)



La puesta en marcha de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno: oportunidades y desafíos para la primera comunidad preuniversitaria morenense / Claudio Fardelli Corropolese,...[et al.] ; Editado por Guadalupe Ferraro; Claudio Fardelli Corropolese;

Prólogo de Jaime PERCZYK; Hugo ANDRADE; Manuel GOMEZ. - 1a ed. - Moreno: UNM Editora, 2025. 300 p.; 22 x 13 cm. - (Escuela Secundaria Politécnica / Claudio FARDELLI CORROPOLESE)

ISBN 978-987-782-095-9

 Educación. 2. Escuelas Secundarias. 3. Universidades Públicas. Fardelli Corropolese, Claudio. Ferraro, Guadalupe, ed. Perczyk Jaime, Andrade Hugo, Gómez Manuel, prólogo. CDD 378 05

Colección: Escuela Secundaria Politécnica Director: Claudio FARDELLI CORROPOLESE

1a. edición: octubre 2025
Tirada: 500 ejemplares
© UNM Editora, 2025
Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno
(B1744OHC), prov. de Buenos Aires, Argentina
0237 460-9300 (líneas rotativas)
011 2078-9170 (líneas rotativas)
Interno: 3154
unmeditora@unm.edu.ar
http://www.unm.edu.ar/editora
https://www.facebook.com/unmeditora/

ISBN (impreso): 978-987-782-095-9 ISBN (digital): 978-987-782-096-6

Este libro se terminó de imprimir en octubre de 2025 en los talleres gráficos de la Universidad Nacional de Moreno en Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno, Buenos Aires, Argentina

Las ediciones electrónicas (E-Book) de UNM Editora pueden adquirirse a través de la página web de la editorial: <a href="http://www.unmeditora.unm.edu.ar/">http://www.unmeditora.unm.edu.ar/</a>, en formato pdf

Libro de edición argentina Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 Prohibida su reproducción total o parcial

#### **UNM Editora**

Consejo Editorial
Miembros ejecutivos:
Roxana S. CARELLI (presidenta)
Adriana M. del H. SÁNCHEZ
M. Liliana TARAMASSO
Marcelo MONZÓN
Juan M. ETCHEVERRY
Gabriel EC.VENTURINO
Pablo E. COLL
Mirtha ANZOATEGUI
Ana B. FERREYRA
Adriana A. M. SPERANZA
Luis A. CANEPA

#### Miembros honorarios: Hugo O. ANDR ADE

Manuel L. GÓMEZ Alejandro L. ROBBA

## **Departamento de Asuntos Editoriales:** Pablo N. PENELA a/c

**Área Arte y Diseño:** Sebastián D. HERMOSA ACUÑA

Área Servicios Gráficos: Damián O. FUENTES

### Área Supervisión y Corrección: Gisela COGO

Área Legal: Martín A. RODRÍGUEZ

#### Staff:

Daiana BARRETO María N. PÉREZ Sofia C. PUCH P. Micaela REPETTO

## **Diagramación:**Ja! Design de Josefina D'ARRIBA MAGADAN







## Presentación

La presente publicación es una compilación de artículos que cuenta con la participación de autores, autoras, referentes institucionales de Universidades Nacionales y especialistas en políticas públicas para la educación secundaria y de nivel superior.

Se enmarca en la celebración por el quinceavo aniversario de la Universidad Nacional de Moreno y de la conformación de su IV Gobierno Autónomo.

Agradecemos especialmente a los y las participantes que han dejado sus huella en este material, quienes con voluntad y dedicación han brindado su generoso aporte. En especial, queremos agradecer a las autoridades de la Universidad Nacional de Moreno que hacen posible la presente publicación editorial para su Escuela Secundaria.

Por último, agradecemos a nuestra compañera Gabriela Ciz, pieza fundamental en el día a día de la escuela, quien asimismo ha colaborado con otras autoras para la confección de este material.

Claudio FARDELLI CORROPOLESE y Guadalupe FERRARO
Escuela Secundaria Politécnica de la
Universidad Nacional de Moreno
Octubre de 2025

# Índice

•	Políticas públicas orientadas a la Educación	
	Secundaria: las escuelas preuniversitarias	
•	Prólogo a la primera sección -Jaime PERCZYK	
•	Las universidades nacionales y sus escuelas secundarias	
	-María Rosa ALMANDOZ	
•	Cuatro aproximaciones a nuestras escuelas preuniversita-	
	rias -Mariano ECHENIQUE	
•	Una nueva generación de escuelas preuniversitarias -	
	Gabriela DIKER - Flavia TERIGI	
•	Un tiempo distinto, una escuela diferente. La creación	
	de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la	
	Universidad Nacional de Quilmes como experiencia	
	transformadora e inclusiva para la Educación Secundaria	
	en Argentina - Pablo BENITEZ y Débora	
	SCHNEIDER	
•	La Escuela Secundaria Politécnica de la Universi-	
	dad Nacional de Moreno: una escuela preuniver-	
	sitaria de las Universidades del Bicentenario	
•	Prólogo a la segunda sección - Hugo O.ANDRADE	
•	La Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad	
	Nacional de Moreno: Pública, gratuita, inclusiva y de	
	calidad - Claudio FARDELLI CORROPOLESE	,
•	Educación secundaria de excelencia en Moreno: el	
	enorme desafío de elevar la calidad de la escuela acce-	
	sible a todos los barrios – Alexis G. BURGOS y M.	
	Liliana TAR AMASSO	,
•	La interdisciplinariedad escolar en la ESPUNM - Sergio	
	J. MALDONADO	

•	Sobre la propuesta de integración curricular de la	
	ESPUNM. Reflexiones a partir de una entrevista	
	-Karina BENCHIMOL y Carolina SCAVINO	153
•	Integralidad en el acompañamiento de estudiantes en	
	su recorrido por la escuela secundaria - Roxana M.	
	JORGE y Patricia C.VERDÚN	179
•	ESI y escritura creativa- Andrea C. Miranda, Soraya D.	
	IRAZAR y M. Florencia GARABITO	191
•	Innovación y equidad en la educación tecnológica: el	
	papel de la ESPUNM en el aniversario de la Universi-	
	dad Nacional de Moreno - Karina A. SARRO	223
•	Bitácora de la Tecnicatura. Compartiendo experien-	
	cias áulicas desde el taller de la ESPUNM - Pablo J.	
	MASCARO	235
•	Sembrando Memoria, nacen derechos - Valeria A.	
	SEGOVIA	255
•	Camino hacia el futuro: La vinculación con los	
	Estudios Superiores	263
•	Prólogo a la tercera sección – Manuel L. GOMEZ	265
•	Pasajes, mediaciones y elecciones entre la Secundaria y	
	la Universidad – M. Lorena DEMITRIO y Noelia A.	
	RODRÍGUEZ GARCÍA	269
•	Orientación Vocacional: Más Allá de la Elección, una	
	Guía para la Vida Universitaria - Noelia A. RODRÍ-	
	GUEZ GARCÍA	273
•	La universidad, entre M. Lorena DEMITRIO	277

# POLÍTICAS PÚBLICAS ORIENTADAS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LAS ESCUELAS PREUNIVERSITARIAS

# Prólogo primera sección

Jaime PERCZYK

Rector de la Universidad Nacional de Hurlingham Ex Ministro de Educación de la Nación

Cuando hablamos del sistema universitario público argentino podemos afirmar sin temor a equivocarnos que hemos logrado uno de los consensos sociales y políticos más importantes de nuestro país. Es conocida y valorada por el conjunto de la sociedad su importancia en pos de garantizar el derecho a la educación superior gratuita, su presencia en todas las jurisdicciones del país, la calidad de sus docentes e investigadores y su enorme aporte al desarrollo del conocimiento científico y técnico en todos los ámbitos imaginables. Sin embargo, poco se dice de la trascendencia que también tiene la Universidad Argentina en términos de educación preuniversitaria, a través de sus escuelas, algunas de estas anteriores a las propias universidades e instituciones fundacionales de nuestro sistema educativo.

En la primera parte del presente libro, prestigiosos autores abordan el desarrollo y la importancia que ha adquirido el aporte del sistema universitario a través de las más de cincuenta escuelas existentes a lo largo y ancho del país. Además, se refieren a su potencialidad para innovar en términos pedagógicos, para transformar la educación, para acercar tempranamente a los alumnos a los estudios superiores y al conocimiento científico y para sostener elevados niveles de calidad educativa.

Por otra parte, se debate en estas páginas acerca de las características elitistas que estas escuelas pueden llegar a adquirir en la conformación de sus matrículas, hecho ligado muchas veces a los orígenes y modelos desarrollados por las instituciones más tradicionales, y también, como señala Almandoz, al "lugar de prestigio que estas escuelas ocupan en el imaginario educativo de sus docentes, de sus estudiantes y sus familias". Por eso, se indaga en las estrategias que es

necesario desarrollar para revertir y/o evitar este tipo de sesgos en escuelas que deben constituirse en el nexo con los estudios universitarios para todos nuestros jóvenes.

Las escuelas creadas en las Universidades a partir del año 2013, inicialmente a través del Plan de Creación de Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales impulsado por el Ministro de Educación Alberto Sileoni durante el Gobierno de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, tenían precisamente esa impronta: escuelas preuniversitarias técnicas enfocadas a sectores socioeconómicos vulnerables. Como señalan Terigi y Diker,

se buscaba que cada una de estas escuelas contribuyera a ampliar la oferta de nivel medio en la zona y pusiera una educación secundaria de calidad al alcance de los sectores con mayores dificultades en su escolarización. Pero el principal propósito del Proyecto era ensayar, bajo las condiciones particulares que habilita la autonomía universitaria, transformaciones organizacionales y el programa formativo del nivel secundario, que permitieran poner a prueba otros modos de hacer escuela.

En este sentido, son varias las Universidades del Conurbano Bonaerense y Universidades del Bicentenario que, a pesar de sus pocos años, han impulsado el desarrollo de escuelas preuniversitarias. Con el mismo espíritu que las instituciones que las han creado, promueven la igualdad de oportunidades para todas y todos los niños y adolescentes de sus territorios y para que los hijos de los trabajadores y de los más humildes puedan acceder a sus aulas.

Una de ellas ha sido la Universidad Nacional de Moreno a través de la creación de su Escuela Secundaria Politécnica (ESPUNM): su proyecto pedagógico innovador se viene llevando adelante a pesar de los enormes retos que ha debido enfrentar a lo largo de estos años. En la segunda parte de este libro podremos adentrarnos en la experiencia de la ESPUNM, en los desafíos de implementar un proyecto

pedagógico diferente que propone la superación de la tradicional fragmentación del conocimiento y en algunas de las iniciativas que su equipo docente ha llevado adelante con el objetivo de asegurar una propuesta educativa pública, gratuita, inclusiva y de calidad. Pocas cosas son tan transformadoras como crear una escuela o una universidad. Cuando era Secretario de Políticas Universitarias, me tocó estar presente el día de la inauguración de la ESPUNM y sigo creyendo en lo que dije en aquella oportunidad. Esta escuela vino a garantizar derechos y a ser la palanca de desarrollo de Moreno a largo plazo. Los chicos y chicas de ese municipio tienen que tener los mismos derechos que los que viven cerca de aquellas universidades tradicionales que hace muchos años cuentan con escuelas secundarias. Creemos que un país que busca su desarrollo tiene que generar derechos. La ESPUNM, claramente, continúa contribuyendo en ese sentido.

# Las universidades nacionales y sus escuelas secundarias

### Maria Rosa ALMANDOZ

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)

### Primeras líneas

La transición y la articulación entre las instituciones de nivel secundario y las de nivel superior, en atención a las trayectorias personales y académicas de las y los estudiantes, han sido objeto de análisis y preocupación por largo tiempo y comparten la reflexión sobre sus propósitos, sus prácticas y sus contenidos curriculares.

Con la recuperación de la democracia, y en particular en las últimas tres décadas, se ha producido en nuestro país un importante incremento de la población joven que ingresa a la escuela secundaria, y de aquellos que, una vez finalizada ésta, continúan estudiando en el nivel de educación superior. Tal aumento de matrícula ha sido acompañado de una ampliación de la base social al incorporar un significativo porcentaje de estudiantes de sectores que raramente accedían a tales niveles.

El sistema educativo en todos sus niveles, principalmente en el nivel superior, experimentó un significativo crecimiento a partir de la creación de nuevas instituciones que, sumado a la determinación de la obligatoriedad del nivel secundario, puso en cuestión la capacidad de los sistemas educativos para dar respuesta al derecho a la educación como bien público, personal y social.

¿Qué papel pueden asumir las universidades nacionales y cuáles son las cuestiones principales para abordar en ese contexto, con atención especial a las escuelas secundarias que están bajo su dependencia? Uno de los debates que atraviesa la historia de las escuelas secundarias, en referencia a su sentido y sus propósitos, es la tensión, contraposición y/o complementariedad entre su función propedéutica, la formación para el ejercicio de ciudadanía y la formación para el mundo del trabajo.

La presencia de cada uno de estos enfoques, y sus consecuentes modelos de aplicación, no sólo se manifiesta en contextos y momentos históricos en los cuales mostraron mayor difusión y preminencia, sino que actualmente coexisten al interior del conjunto de las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales.

En Argentina, las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales han experimentado cambios y transformaciones a lo largo de su historia. En ese devenir, marcado por el contexto político, social, económico y cultural en el que se inscriben, es posible identificar tradiciones, herencias y continuidades, pero también transiciones, rupturas e innovaciones.

Configuran un conjunto altamente heterogéneo y diverso. Diferentes concepciones fundacionales, múltiples historias y marcas que cohabitan en cada institución y en el conjunto de ellas, distintas configuraciones académicas y modelos organizativos, en algunos casos antagónicos, delimitan un espacio interesante que genera debates, nudos de reflexión y construcción de propuestas que respeten sus identidades y, a la vez, establezcan nuevas vinculaciones con la realidad actual y con las expectativas y necesidades de las y los jóvenes que transitan sus aulas.

## Orígenes y mandatos fundacionales

Las escuelas secundarias que actualmente dependen de universidades nacionales tuvieron diversos orígenes que imprimen características particulares a cada una de ellas en consonancia con los contextos histórico-políticos en que tuvo lugar su creación.

En un proceso que se inicia a mediados del siglo XIX y se continúa hasta la actualidad es posible considerar los mandatos fundacionales en pugna que acompañaron el desarrollo de estas escuelas y sus variaciones a lo largo de los diferentes períodos.

Como indica Southwell (2011)¹ es posible referenciar en el decreto de Mitre de 1863 de creación de los Colegios Nacionales en las capitales de las provincias el inicio en nuestro país de una enseñanza media con características propias y definidas. En dicho año se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, iniciando un proceso que a inicios del 1900 muestra un conjunto de diecinueve instituciones de similares características y objetivos análogos en las principales capitales provinciales: Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan, Salta, entre otras.

Presentaban como rasgos distintivos un modelo académico de formación enciclopedista, generalista, con un programa de estudios centrado en la enseñanza humanista clásica con fuerte carácter propedéutico para la continuidad de estudios universitarios, contrapuesto a la formación orientada al desempeño en actividades administrativas y/o productivas.

Compartían también un sentido y propósito: la formación de las elites provinciales para actuar en la política y asumir las funciones directivas y rectoras de la sociedad.

Un número importante de estas instituciones creadas por el Estado Nacional, y también por Estados Provinciales, fueron luego anexadas a universidades nacionales. Aún en el presente es posible identificar esas marcas fundacionales y analizar su incidencia, al establecerse como paradigma hegemónico de formación, en el conjunto de las escuelas secundarias que dependen de las universidades nacionales.

<sup>1</sup> Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En:Tiramonti, G.Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Hacia 1869 se inicia la expansión de otra modalidad: las escuelas normales, cuyo objetivo fue la formación de maestros que sostuvieran el creciente desarrollo del nivel primario de enseñanza (Dussel, 1997)<sup>2</sup>. Las escuelas normales se extendieron rápidamente por todo el país. En la misma etapa, se crearon además "anexos" en los colegios nacionales con orientaciones técnicas, productivas y comerciales. Al inicio del siglo XX, quedan delineadas las características generales de lo que después se constituirían en las modalidades tradicionales de la escuela secundaria argentina: bachiller, normal, comercial y técnica.

Estaban destinadas a la formación laboral y el ingreso inmediato al mercado de trabajo como docente, empleado de comercio o como técnico según la modalidad cursada. De carácter mixto y terminal, no eran estudios pensados como preparatorios para la universidad, sino destinada a aspirantes de sectores sociales diferentes a los que integraban la composición social de los cursantes de los colegios nacionales.

Las creaciones del Estado nacional, luego anexadas a las universidades, y las creaciones más recientes a partir de iniciativas autónomas de las universidades nacionales, con perspectivas y enfoques diferentes a las primeras, configuran hoy conjunto complejo y diverso de instituciones.

En ese conjunto, es posible identificar los orígenes históricos que marcaron y marcan herencias, tradiciones y mandatos institucionales diversos, asociados a la vez a enfoques y modelos de desarrollo que han sido hegemónicos en diferentes momentos a partir de la conformación del estado nacional: modelo primario agroexportador, modelo de industrialización y sustitución de importaciones, modelo neoliberal rentístico-financiero.

Estas referencias imprimen una perspectiva para analizar el lugar de prestigio que estas escuelas ocupan en el imaginario educativo de sus docentes, de sus estudiantes y sus familias, así como para considerar la disputa y la tensión entre diferentes mandatos sociales y concepciones

<sup>2</sup> Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires: FLACSO/UBA

fundacionales, en un debate que permita repensar las escuelas secundarias que actualmente dependen de las universidades nacionales.

### Un conjunto complejo y diverso de instituciones

Anderete Schwal (2021)<sup>3</sup> elabora un listado, en base a Di Piero (2018)<sup>4</sup> y Landívar (2019)<sup>5</sup>, que permite abordar la complejidad y diversidad del conjunto de las escuelas secundarias que dependen actualmente de las universidades nacionales indicando años de creación y año de anexión. Tal listado permite identificar 61 escuelas dependientes de 27 universidades nacionales.

En dicho conjunto, se incluyen instituciones tan diversas como los tradicionales colegios nacionales, formadoras de las elites y minorías dirigentes, las escuelas normales, las escuelas superiores de comercio, las escuelas agrícolas, así como las escuelas secundarias y secundarias técnicas de reciente creación cuyos propósitos se centran en la inclusión y en el abordaje de la cuestión social.

Anderete Schwal (2021) distingue a partir de considerar su año y contexto político, social y económico de creación, atendiendo en particular a las condiciones y requisitos de ingreso, tres tipos de escuelas: tradicionales, democráticas e inclusivas.

(i) Las "tradicionales" incorporadas a Universidades Nacionales durante el siglo XX y hasta el año 1982; (ii) las "democráticas", constituidas a partir del regreso de la democracia en 1983 hasta el 2010, y (iii) las "inclusivas", creadas después del año 2013 y en un contexto de políticas educativas destinadas a la inclusión social.

<sup>3</sup> Anderete Schwal, M. (2021). Los distintos sistemas de ingreso a las escuelas secundarias de Universidades Nacionales en Argentina. Análisis normativo y efectos en su alumnado. Revista de Educación Año XII N°22 | 2021. Pp 219-242

<sup>4</sup> DI PIERO, E. (2018) Mapeo y sistematización de las escuelas medias universitarias del país y de sus políticas de admisión. XIV Jornadas de Enseñanza Media Universitaria. UNR. Libro de actas 486-494.

<sup>5</sup> LANDIVAR, T. (2019) "Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones", Editorial Unicen. Tandil.

Entre las primeras creaciones y anexiones se registran:

- Colegio Nacional de Monserrat creado en 1687, anexado a la Universidad Nacional de Córdoba en 1907.
- Colegio del Uruguay "Justo José de Urquiza" creado en 1849, anexado a la Universidad Autónoma de Entre Ríos en 2000.
- Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo creado en 1853, anexado a la Universidad de Cuyo en 1939.
- Colegio Nacional Buenos Aires creado en 1863, anexado la Universidad de Buenos Aires en 1911.
- Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán creado en 1871, anexado la Universidad Nacional de Tucumán en 1929.

A partir de la apertura democrática en 1983, se observa la tendencia a la creación de escuelas secundarias por iniciativa autónoma de las universidades nacionales.

Uno de los ejes centrales de las políticas educativos fue poner en cuestión la supresión del mérito en los exámenes de ingreso como una medida de "democratización de la educación". Tal decisión impactó en los niveles universitarios y secundarios en general y también, en particular, en las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales.

Instituciones creadas en este contexto, tal como el Colegio de la Universidad Nacional de La Pampa creado en 1983 y los Institutos de Educación Media "Dr. Arturo Oñativia" y Educación Media de Tartagal de la Universidad Nacional de Salta creados en 1984 contemplan mecanismos de ingreso por sorteo.

Si bien un importante número de universidades nacionales adoptaron tales cambios en sus mecanismos de ingreso, otras conservaron su tradición meritocrática.

El período de los '90 se caracteriza por pocas creaciones de escuelas secundarias dependientes de universidades dados los efectos de las políticas neoliberales sobre la universidad argentina.

A fines del año 2013 el Ministerio de Educación llevó adelante el "Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales" (PCNESUN), en el marco del cual distintas Universidades Nacionales se involucraron en la creación de escuelas secundarias en las perspectivas de inclusión social, obligatoriedad del nivel e inserción territorial.

El proyecto planteó como propósitos ampliar las vacantes del nivel secundario de la región y poner en práctica modelos institucionales y metodológicos que garanticen la igualdad en el acceso y permitan a los adolescentes y jóvenes de la zona mejores oportunidades de permanencia y egreso de la escuela secundaria, así como de acceso a aprendizajes y experiencias formativas relevantes.

La particularidad de esta iniciativa es que apunta a desarrollar una oferta educativa que contemple el carácter obligatorio del nivel secundario, la complementariedad de la función propedéutica, la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la formación para el mundo del trabajo a partir de perfiles de formación de carácter técnico profesional.

Pone énfasis en el papel que le cabe a las universidades nacionales en la redefinición y construcción de escuelas secundarias que, desde lo organizacional, lo pedagógico y su inserción en la comunidad, sean decididamente inclusivas.

En ese contexto, desde el 2014 en adelante se identifica la creación de 11 escuelas secundarias tanto en universidades nacionales que ya contaban con instituciones de nivel secundario, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata, así como en universidades nacionales más jóvenes, tales como la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Moreno.

El interjuego de diferentes líneas de tiempo, distintas configuraciones contextuales y diversos actores sociales, ponen en cuestión el tiempo físico, lineal y homogéneo para analizar la multiplicidad de temporalidades que anidan en cada una de las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales.

En esa perspectiva, es interesante considerar la coexistencia de múltiples tiempos y temporalidades institucionales en los subconjuntos de escuelas secundarias que se integran al interior de universidades nacionales que incluyen un número importante de escuelas secundarias como es el caso de la Universidad Nacional de Cuyo (7 escuelas secundarias), la Universidad Nacional de Tucumán (7 escuelas), la Universidad de Buenos Aires (6 escuelas) y la Universidad Nacional de La Plata (5 escuelas).

Experiencias subjetivas del tiempo sustantivamente diferentes a las que se construyen en las escuelas secundarias de reciente creación en las universidades nacionales más jóvenes.

Tal es el caso de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno, creada por Resolución UNM-CS Nº 487/18 del 19 de diciembre de 2018, con autonomía académica y dependencia institucional y económico-financiera de la Universidad Nacional de Moreno para el desarrollo de la educación de Nivel Secundario en sus diferentes orientaciones.

Promover la innovación pedagógica y la calidad educativa, optimizar la articulación entre niveles educativos y, particularmente, contribuir a la formación de los jóvenes en el territorio de modo de favorecer la continuidad de sus estudios en el nivel superior, definen los propósitos de su creación.

## Debates que atraviesan su historia

Revisar hitos fundantes en la creación de las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales y considerar que la

autonomía universitaria permite definir y reglamentar sus propias unidades educativas no sólo da cuenta de la diversidad de propuestas educativas, sino que permite plantear algunos nudos de opciones y decisiones a adoptar para dar sentido y orientación a las definiciones institucionales.

Los cambios en los sentidos y propósitos de la escuela secundaria marcan cuestiones que atraviesan toda su historia: su función propedéutica, la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la formación para el mundo del trabajo constituyen tema de discusión que podemos rastrear hasta la actualidad. Estos debates muestran la lucha por la apropiación de bienes culturales y por el valor asignado a estos estudios como herramienta de transformación individual y social.

El concepto "sentidos" responde a las representaciones simbólicas vinculadas al "para qué" de la escuela secundaria; se expresan en los procesos de elaboración de estos sentidos para los sujetos y en la incidencia de estos en la construcción identitaria institucional.

Por tanto, tales sentidos y propósitos no necesariamente son disyuntivos o antagónicos. Ampliar las perspectivas, complejizar el análisis y abrirse a comprensiones más profundas requiere revisar y cuestionar algunas conceptualizaciones naturalizadas. Tal el caso de la equivalencia entre "enseñanza general" y "curriculum humanista" derivada de asumir el curriculum enciclopédico como ideal formativo y forma hegemónica de la escuela secundaria asociados a la constitución de los colegios nacionales. (DUSSEL, 1997)<sup>6</sup>.

Una segunda línea de debates está vinculada a las definiciones acerca de los destinatarios: quienes van a ser los aspirantes a ingresar a tales escuelas.

Las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales generalmente ocupan un espacio privilegiado en el imaginario educativo de distintas ciudades argentinas.

<sup>6</sup> Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires: FLACSO/UBA

Cada año, la disputa por acceder a las vacantes pone en tensión los criterios de igualdad y selectividad. Las discusiones y adopción de alternativas acerca de los mecanismos de ingreso constituyen un importante rasgo de diferenciación al interior del conjunto de estas escuelas.

Di Piero (2018)<sup>7</sup>, Landivar (2019)<sup>8</sup> y Anderete Schwal (2021)<sup>9</sup> realizan importantes aportes en términos de identificar y clasificar los diferentes criterios y mecanismos de ingreso a las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales. Tales aportes permiten señalar que en la mayoría de las instituciones se utilizan en simultáneo criterios y mecanismos mixtos, en los cuales aún predomina el ingreso meritocrático por sobre el ingreso por sorteo u otros criterios más inclusivos.

Landivar (2019) aporta un muy interesante análisis del conjunto de las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales argentinas en términos de información referida a sistemas de ingreso, cantidad de alumnos, títulos otorgados, selección y capacitación de docentes, designación de directivos, entre otros datos que identifican características institucionales y académicas de tales escuelas.

Con relación a los mecanismos de ingreso señala que en el 47,27% de las escuelas se ingresa por examen y en el 25,45% por sorteo y, como dato significativo, que sólo ingresa el 32,8% de los aspirantes. Anderete Schwal (2021), por su parte, analiza los diferentes sistemas de ingreso que existen en las escuelas secundarias creadas a partir del año 2013 en el marco del "Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales" (PCNESUN) y señala

<sup>7</sup> Di Piero, E. (2018). Mapeo y sistematización de las escuelas medias universitarias del país y de sus políticas de admisión. XIV Jornadas de Enseñanza Media Universitaria. UNR, Libro de actas 486-494, septiembrede 2018, Rosario.

<sup>8</sup> Landívar, T. (2019) "Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales argentinas: datos y reflexiones". Tandil: editorial Unicen.

<sup>9</sup> Anderete Schwal, M. (2021). Los distintos sistemas de ingreso a las escuelas secundarias de Universidades Nacionales en Argentina. Análisis normativo y efectos en su alumnado. Revista de Educación Año XII N°22 | 2021. Pp 219-242.

que, si bien se destaca el sorteo, la mayoría de los sistemas de ingreso no son 'puros' sino que son una combinación que incluye cursos de ingreso, exámenes de ingreso, cercanía del domicilio, entre otros.

Por último, un tercer aspecto interesante para destacar es que cada universidad establece una particular forma de articulación entre sus escuelas secundarias y el gobierno de la propia universidad. Si cuenta o no con representación en el Consejo Superior de la universidad, en consejos asesores colegiados, o mantiene un nivel de autonomía y parcial integración en la comunidad universitaria.

Uno de los ejes centrales de las universidades nacionales es orientar sus políticas y sus estrategias a procesos de inclusión con calidad y clara inserción territorial. Para ello, resultará necesario mucho diálogo y debate institucional al interior del conjunto de las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales de modo de avanzar en la reflexión y en la elaboración de propuestas relativas a la innovación en la organización curricular, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, la regulación de la convivencia, el régimen académico, la participación en la comunidad universitaria y la organización académica y laboral de sus docentes. Además de la atención que se preste al trabajo de vinculación y cooperación con otras escuelas secundarias en el territorio.

## Referencias bibliográficas

Anderete Schwal, M. (2021). Los distintos sistemas de ingreso a las escuelas secundarias de Universidades Nacionales en Argentina. Análisis normativo y efectos en su alumnado. Revista de Educación Año XII N°22 | 2021. Pp 219-242

Anderete Schwal, M. (2021) "Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013–2020): la inclusión como paradigma". Entramados, Vol. 8, N°9, enero- junio 2021, pp. 98–110.

Andrade, G. y Schneider D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. Voces en el Plan Fénix. N°62. 52-60.

- Di Piero, M.E. (2014) ¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor (tesis de Maestría en Ciencias Sociales). FLACSO, Buenos Aires
- Di Piero, E. (2017). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. Espacios en Blanco. Revista de Educación, XX, 257-278.
- Di Piero, E. (2018). Mapeo y sistematización de las escuelas medias universitarias del país y de sus políticas de admisión. XIV Jornadas de Enseñanza Media Universitaria. UNR, Libro de actas 486-494, septiembrede2018, Rosario.
- Di Piero, E.; Mataluna, M. (2018). Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina. Trabajo y Sociedad (30), 391-410. En Memoria Académica. Disponible en: <a href="http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\_revistas/pr.10048/pr.10048.pdf">http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\_revistas/pr.10048/pr.10048.pdf</a>
- Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920). Buenos Aires: FLACSO/UBA
- DUSSEL, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 305–335, maio/ago, Brasil
- Landívar, T. (2019) "Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales argentinas: datos y reflexiones". Tandil: editorial Unicen.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Misuraca, M. R., Szilak, S. (2014) Escuelas secundarias preuniversitarias: ¿estrategia para la "inclusión educativa"? XXII Seminário Interncional de Investigação sobre Formação de Professores para O Mercosul/Conesul Tema: Formação do Professor como Pesquisador Da/Para América Latina Homenagem ao Professor Augusto Nibaldo. Porto Alegre, Brasil.

# Cuatro aproximaciones a nuestras escuelas preuniversitarias

Mariano ECHENIQUE

Subsecretario de Educación Media de la UBA

## 1. ¿La educación superior argentina es democrática?

En la Argentina, la educación superior es un derecho. Pero a diferencia de la educación inicial de sala de 4 y 5 años, primaria y secundaria, no es una obligación. Para Katarina Tomasevski, "el derecho a la educación, cuando está garantizado, abre la puerta a otros derechos, mientras que su negación impide disfrutar de todos los derechos humanos". La negación del derecho a la educación desencadena la exclusión del mercado laboral y esta, a su vez, la exclusión de la seguridad social.

Si bien existen la Jubilación generalizada desde 2004 y la Asignación Universal por Hijo desde 2009 y si bien estar educado no garantiza conseguir trabajo no precario, sigue existiendo una alta correlación entre nivel educativo, ingresos y seguridad social. Chiroleu¹ distingue entre democratización interna (cogobierno) y democratización externa, la que se propone alcanzar una composición interna que refleje la de la sociedad en su conjunto.

Así la demanda de democratización se reduce a la ampliación del ingreso, en cambio la de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental.

Ya en 1901 el presidente Roca alerta sobre un posible facilismo universitario. Al abrir las sesiones del Congreso señala: "Si las facultades no consiguiesen establecer un sistema de estrictez y severidad

<sup>1</sup> Chiroleu / Marquina (2009). A 90 años de la Reforma Universitaria.

### Mariano ECHENIQUE

inflexible en los exámenes, en la disciplina interna y en la enseñanza, tales cifras (de matrícula estudiantil) constituirían, en lugar de una halagüeña promesa, un grave peligro para la sociedad porque en vez de hombres útiles y ejemplares ofrecerían solo postulantes de empleos oficiales, charlatanes e incapaces".

A principios del siglo XX, las demandas de horarios vespertinos y asistencia libre buscaban acercar la universidad a los jóvenes de menores recursos. También se pedían becas.

Los exámenes de ingreso a las universidades nacionales fueron suprimidos transitoriamente en 1953 y en 1973, por decisión de los presidentes Perón y Cámpora, y de modo permanente desde 1985, durante el gobierno del presidente Alfonsín, quien también suprimió los cupos y aranceles vigentes durante la última dictadura militar.

La Ley 24.521 de Educación Superior (LES) fijó en 1995 en su artículo 29 que las universidades podían "Establecer el régimen de admisión de sus estudiantes", pero en 2015 la Ley 27.204 reformó el artículo 7, ordenando que "Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior".

Considerando que es el Estado el agente democratizador de la educación por excelencia, es importante ver su rol en nuestro país y en otros.

La Argentina se ubica entre los países del mundo con un sector universitario estatal ampliamente mayoritario (el 79 % de los estudiantes asiste a universidades estatales) con un sector universitario privado pequeño (menos del 25 % de la matrícula) como Uruguay, Ecuador, Panamá y Honduras en Latinoamérica y Gran Bretaña, España, Bélgica y Países Bajos en Europa.

Esta realidad contrasta, tomando los datos de la Red Índices de 2016, con la de México, donde el 33 % de la matrícula asiste a universi-

dades privadas, Colombia (50 %), Perú (72 %), Brasil (73 %) y Chile (85 %).

Otro indicador importante de cuán democrático es el acceso a la educación superior es analizar la Tasa Bruta de Educación Superior (TBES).

LA TBES es, en nuestro país, el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años de edad que asisten a universidades e institutos de educación superior no universitarios (los llamados "terciarios" de formación docente o técnica).

En 2001, la TBES era del 36 %, en 2011 era del 52 % y en 2019 era del 59 %. La Tasa Bruta Universitaria para la franja 18/24 años era en 2019 del 40 %.<sup>2</sup>

En los 36 países de la OCDE (Estados Unidos, Canadá, México, Chile, Australia, Nueva Zelanda, Japón, Corea, Israel y Europa), que utiliza una TBES más restringida etariamente (toma a quienes tienen entre 20 y 24 años), el porcentaje ascendía en 2001 al 51 % y era en 2011 del 75 %.

El más espectacular aumento en el siglo XXI se dio en los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Roussef en Brasil: entre 2001 y 2012 la población de 17 a 24 años que cursaba en las universidades pasó de 1.5 millones de estudiantes a 7 millones (15 % de TBES). Vamos ahora a la cuestión del carácter "internamente democrático" de la universidad.

Si por democracia entendemos el principio según el cual una persona vale un voto y la suma de todas las personas elige proporcionalmente a sus representantes, nuestras universidades no replican el sistema democrático con el cual se elige diputados nacionales en la Argentina, por ejemplo.

<sup>2</sup> Síntesis del sistema universitario argentino (2020).

### Mariano ECHENIQUE

El subconjunto de docentes, que es más pequeño que el de graduados, elige usualmente a la mitad o más de quienes integran los Consejos Directivos de las facultades y las asambleas universitarias.

En el 80 % de las universidades nacionales los estudiantes, que son el subconjunto más numeroso, constituyen la primera minoría, escoltados por el subconjunto de graduados inscriptos y votantes.

De modo que nuestra democracia universitaria no se basa en el principio de una persona = un voto, sino en el de una participación por la cual un claustro (el de los docentes), por ser responsables centrales de la enseñanza, investigación y extensión y por haber validado sus méritos mediante concursos tiene el mayor peso relativo. Los docentes, siendo menos, tienen mayor representación.

Por último, cabe preguntarse si una universidad es "realmente" democrática si tenemos en cuenta que no todos pueden completar la escuela secundaria o que parte de quienes ingresan no continúa estudiando tras cursar el primer año de su carrera.

Es un debate muy arduo, ya que no todos los adolescentes argentinos pueden completar la escuela secundaria porque se desgranan o desertan y lo mismo sucede con los ingresantes a las universidades argentinas.

Todo esfuerzo por democratizar la educación superior debe comenzar mucho antes de ese nivel. Está probado que la selección que se produce en el nivel secundario tiene aún un sesgo socio- económico, al existir fuertes diferencias entre las escuelas, según la procedencia de los estudiantes, lo cual genera una segmentación del sistema con circuitos de diferente calidad, según la población a la que atienden. Finalmente, señalaremos que democratizar la educación superior es también que la apropiación del conocimiento no sea patrimonio de una elite con fines lucrativos, sino para toda la sociedad en beneficio de ella.

## 2. ¿Cuándo y cómo aparecieron los preuniversitarios?

Las reformas borbónicas fueron una serie de cambios administrativos aplicados por los miembros de la monarquía absoluta borbónica a partir del siglo XVIII en sus virreinatos.

Estas reformas buscaban reacomodar tanto la situación interna de la Península como sus relaciones con las provincias ultramarinas. Ambos propósitos respondían a una nueva concepción del Estado, teniendo como principal tarea retomar los poderes que habían delegado en grupos y corporaciones, asumiendo directamente la dirección del poder español que mostraba signos de decadencia.

Con las reformas borbónicas las escuelas de la actual Argentina sufrieron cambios. Se agregaron escuelas, pero solo para varones. Eran de cinco tipos:

- a) De los Ayuntamientos (para la población pobre)
- b) Del Rey (estatizadas a los jesuitas, costeadas por los cabildos y los padres)
- c) Pías (gratuitas y elementales para la población indígena y mestiza)
- d) Particulares (maestros a domicilio con autorización del Cabildo, para hijos de comerciantes y gente acaudalada) y
- e) De los Conventos, las que preparaban para la universidad, nuestros actuales "preuni".

En 1777, el mexicano Juan Vértiz asumió como virrey del Río de la Plata y abrió el Real Colegio de San Carlos, que puso bajo la dirección del padre Juan Maciel, un criollo enemigo de los jesuitas.<sup>3</sup>

Cuando estalló la Revolución de Mayo de 1810 existían en la Argentina 54 escuelas, de las cuales ocho eran estatales y 46 privadas. Daban clase en ellas 64 maestros y asistían unos 3000 alumnos.

<sup>3</sup> Adriana Puiggrós (2006). Qué pasó en la educación argentina.

### Mariano ECHENIQUE

Treinta y cuatro de las 54 escuelas estaban en la provincia de Buenos Aires que, recordemos, estaba poblada por criollos desde San Nicolás hasta Chascomús. Dos escuelas "medias" / preuniversitarias completaban el "sistema" educativo: el Monserrat de Córdoba y el San Carlos de Buenos Aires.

No había chances de estudiar en las universidades sin asistir a esos colegios. Escuela secundaria y preuniversitaria eran la misma (y escasa) cosa. Por ello al niño sanjuanino Domingo Sarmiento le gestionaron en 1822, sin éxito, una vacante en el Colegio de la Unión del Sud, actual Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA). Como la gestión no prosperó Sarmiento se quedó sin cursar estudios secundarios ni universitarios.

En febrero de 1822 se estableció que las escuelas primarias dependan del Departamento de Primeras Letras de la UBA. El actual Colegio Nacional de Buenos Aires tuvo entonces diez nombres y 14 años en que no funcionó: Colegio Máximo de San Ignacio (1661/1767), Real Colegio de San Carlos (1772/1817), Colegio de la Unión del Sud (1817/1823), Colegio de Ciencias Morales (1823/1827), Colegio de la provincia de Buenos Aires (1829/30), Colegio de Buenos Aires (1837/41 y 1843/44), Colegio Republicano Federal de Buenos Aires (1844/51), Colegio y Seminario Eclesiástico (1854/63), Colegio Nacional de Buenos Aires (1863/1944), Colegio Universitario de San Carlos (1944/45) y otra vez Colegio Nacional de Buenos Aires (1945 hasta nuestros días).

En 1849, el gobernador Urquiza fundó el Colegio de Concepción del Uruguay, un "preuni" sin serlo, ya que concurrían jóvenes de todas las provincias que luego formarían la clase intelectual y dirigente (por ejemplo, Julio Roca).

Juan Bautista Alberdi polemizó con Bernardino Rivadavia y su Colegio, sosteniendo que en lugar de un "Colegio de Ciencias Morales" debía haberse creado un "Colegio de Ciencias Exactas y Aplicadas a la Industria" y que debía enseñarse inglés en lugar de latín.

Tras la caída de Rosas se creó el Ministerio de Instrucción Pública, a cuyo frente estuvo Vicente Fidel López, pero luego fue disuelto y las escuelas volvieron a depender del Departamento de Primeras Letras de la UBA.

En 1856 se creó finalmente el Departamento de Escuelas bonaerense, a cargo de Domingo Sarmiento. El Colegio se reabrió y el padre Eusebio Agüero fue designado rector. Sarmiento fundó en 1862 el Colegio Preparatorio de San Juan, el tercer preuni de la Argentina, al que hizo depender de la UBA.

Entre 1863 y 1882, todos los colegios nacionales habilitaban para el ingreso a las dos universidades. A partir de 1882, las universidades pasaron a ser encargadas de determinar los conocimientos requeridos para el ingreso a sus aulas.

El CNBA en 1863 alojaba en la planta baja a las aulas y en la planta alta a los dormitorios de alumnos y celadores. El nuevo CNBA de Bolívar 263, de PB y dos pisos, comenzó a construirse en 1910 y se terminó en 1938.

El ILSE, fruto de una migración de profesores renunciantes del CNBA, se abrió en 1892 en Florida 756 y en 1905 se mudó oficialmente a Libertad 555. En 1890, el Poder Ejecutivo Nacional creó, por iniciativa del vicepresidente y ese mismo año presidente Carlos Pellegrini, la Escuela Superior de Comercio.

Las escuelas de comercio expedían títulos que luego serían universitarios: contador público (que hoy expide Económicas) traductor y calígrafo público (que hoy expiden Derecho). El futuro "Pelle" se estableció en Alsina 1552, Monserrat, y se mudó en 1909 a Marcelo Alvear 1851, donde convivió en el mismo sitio junto a Económicas de la UBA hasta 1945.

En 1908, se le agregó su actual nombre y en 1913 pasó a depender de la flamante Facultad de Ciencias Económicas, y luego a depender del rectorado en 1931. En 1905, se anexó el actual Rafael Hernández a la UNLP, en 1907 el Monserrat a la UNC y en 1911 el CNBA a la UBA, por Ley 10.654.

Pineau anota que en el siglo XIX se entraba al CNBA acreditando saberes, a través de certificado o examen, o presentando carta de recomendación. Entre sus profesores había profesionales, sacerdotes y autodidactas. Dos terceras partes del alumnado, con cama adentro del colegio, eran del interior.

Los exámenes de ingreso quedaron oficializados como vía de acceso al CNBA en 1890 y se reglamentaron en 1942, pero hasta la década de 1940 se entraba también por carta de recomendación y por mejor promedio de escuelas públicas de la Ciudad.<sup>4</sup>

En 1959, se admitieron mujeres por primera vez para el primer año del CNBA y en 1961 en el Pellegrini. En 1973 el rector de la UNC Próspero Luperi permitió que las mujeres den clase en el Monserrat, que en 1997 se hizo mixto. En 2018, Valeria Bergman y Ana Barral fueron electas rectoras del CNBA y del Pelle, siendo la segunda y primera mujer en ocupar esos cargos respectivamente.

# 3. ¿Cómo surgieron y funcionan las universidades del conurbano?

Rovelli se pregunta si las universidades del conurbano son instituciones creadas para descomprimir la matrícula, si responden a demandas de clientelas locales o a maniobras políticas para alterar la composición del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), entendiendo que la noción de "nuevas" universidades del conurbano (UDC) tiene poco poder clasificatorio.

Las dos primeras UDC fueron Lomas de Zamora y Luján, creadas en el marco del Plan Taquini (1968/75). Las Estadísticas de la Educación de 1985, año de la creación del Ciclo Básico Común de la UBA

<sup>4</sup> Pablo Pineau (2020). De la arenilla dorada al espíritu del colegio.

(CBC), nos informan que los estudiantes de universidades del conurbano eran solo 32 000, de los cuales 21 000 estudiaban en UTN, Lomas de Zamora y Luján, y 11 000 en universidades privadas.<sup>5</sup>

En los 90 se crearon seis UDC: La Matanza, Quilmes, General Sarmiento, General San Martín, Tres de Febrero y Lanús. Se trató de universidades innovadoras, con rectores más fuertes con vinculación con los sectores productivos, sociales y políticos del entorno.

En nuestro siglo XXI, la idea de igualdad pasa a concebirse no solo en términos de acceso, sino ahora también de permanencia y egreso en los estudios. Entre 2007 y 2015 se crearon ocho UDC: Avellaneda, Moreno, Del Oeste (en Merlo), Arturo Jauretche (en Florencio Varela), José C. Paz, Hurlingham, Scalabrini Ortiz (en San Isidro) y Guillermo Brown.

En sus idearios fundacionales se bosquejaron ideas fuerza ligadas a la noción de universidades inclusivas.

En total, las UDC son 16, el 28 % de las 57 universidades nacionales. Las nuevas UDC diagnostican que las poblaciones aspirantes constituyen una alta proporción, la "primera generación de universitarios" de sus respectivas familias y entornos.

Los dispositivos de ingreso combinan instancias de nivelación, mecanismos evaluatorios integradores, instancias de ambientación universitaria y orientación vocacional.<sup>6</sup>

La matrícula de las UDC está conformada entre el 70 y el 95 % por primeras generaciones de estudiantes universitarios. Vamos ahora a echar un vistazo a las 16 UDC en 2018:

<sup>5</sup> Ministerio de Educación y Justicia (1985). Estadísticas de la educación.

<sup>6</sup> Laura Rovelli (2019). "Las UUNN en el conurbano bonaerense".

CUADRO 1. Estudiantes y docentes de las universidades del conurbano. Fuente: Anuario Universitario 2018.

Universidad	Estudiantes	Docentes
1. La Matanza	40.000	3.500
2. Lomas de Zamora	36.000	2.700
3. Quilmes	23.000	1.100
4. Luján	22.000	1.700
5. Arturo Jauretche (Florencio Varela)	21.000	1.200
6. Avellaneda	16.000	900
7. General San Martín	15.000	2.100
8. General Sarmiento	13.000	800
9. Lanús	13.000	900
10. Tres de febrero	12.000	1.200
11. José C. Paz	11.000	700
12. Moreno	8.000	500
13. Hurlingham	8.000	400
14. Del Oeste	4.000	300
15. Scalabrini Otiz (San Isidro)	Sin datos	Sin datos
16. Guillermo Brown	Sin datos	Sin datos
TOTAL Conurbano	248.000	18.600
Porcentaje sobre Argentina	15%	13%

La "llegada" de las nuevas universidades del conurbano a los sectores sociales más postergados se vio favorecida por la proximidad geográfica: de los 19 municipios históricos del GBA (en 1994/95 se dividieron General Sarmiento, Morón y Esteban Echeverría), 14 tienen universidad propia (incluyendo la provincial de Ezeiza) y uno (General Sarmiento) tiene dos: la UNGS y la UNPAZ.

Se quedaron sin universidad local cuatro: Vicente López (que está a pasos tanto de Ciudad Universitaria como de la Scalabrini Ortiz de San Isidro, localizada en Boulogne), San Fernando (que quedó a 10 km de la de San Isidro), Tigre (que cuenta con un Centro Universitario con sedes de UBA, Belgrano, Morón y UAI) y Berazategui

(que cuenta con un Centro Universitario con sedes de Quilmes y de la Jauretche de Varela).

Tomando como referencia los estudiantes "puros" del conurbano (habitantes del GBA y estudiantes en universidades nacionales del GBA) este colectivo pasó de 21 000 personas en 1985 (un 3 % de los 587 000 estudiantes universitarios estatales de todo el país ese año) a 248 000 en 2018 (un 15 % de los 1 640 000 estudiantes universitarios estatales de toda la Argentina). Ahora bien, tomando el Censo 2011 de la UBA constatamos que en la Capital residían 152 000 (57 %) y en el GBA 110 000 estudiantes (42 %).

El importante porcentaje de alumnos de la UBA residentes en el conurbano no debe sorprendernos, ya que esta a partir de 1985 abrió sedes del CBC en Avellaneda, San Isidro, Escobar, Lobos, Moreno, Pilar, San Miguel, Tigre y Vicente López.

Por lo tanto, los estudiantes de universidades nacionales residentes en el conurbano en 2018 son al menos los 110 000 que ya asistían a la UBA en 2011 y los 248 000 de las 16 UDC que nos informa el Anuario 2018: 358 000, un 22 % de los 1 640 000 estudiantes universitarios estatales argentinos.

Y ese porcentaje se alcanza sin contar los nuevos estudiantes de la UBA entre 2011 y 2018 (unos 50 mil más), la matrícula de las sedes Avellaneda y Haedo de la UTN y los estudiantes de las recientes universidades de San Isidro y Almirante Brown.

## 4. ¿Cómo funcionan las escuelas preuniversitarias de la argentina?

De 57 universidades nacionales existentes en 2017, 27 universidades (el 47%) tenían 65 colegios preuniversitarios.

Tomás Landívar publicó en 2019 la única investigación hasta el momento relativa a esta pregunta, a partir de una encuesta que

#### Mariano ECHENIQUE

contestaron 51 de las 65 escuelas existentes en 2017: cuatro de la UBA, seis de Tucumán, cinco de La Plata, cuatro de Bahía Blanca, tres de Cuyo, tres de San Juan, dos de Córdoba, dos de Rosario, dos de Santa Fe, dos de Salta, dos de Catamarca, dos de Jujuy, una de Mar del Plata, una de Avellaneda, una de Lomas de Zamora, una de Misiones, una de Corrientes, una de Santiago del Estero, una de La Pampa, una de Comodoro Rivadavia, una de La Rioja, una de Tandil, una de UTN Villa Ballester, una de Olavarría, una de Quilmes y una de Los Polvorines. Algunas de sus conclusiones son:

- De las 51, 23 fueron reconocidas por las universidades con posterioridad a su creación.
- Salvo el Monserrat, se crearon a partir de la segunda mitad del siglo XIX (seis en ese periodo, 12 entre 1900 y 1912, 10 entre 1921 y 1951, siete entre 1956 y 1980, 14 entre 1983 y 2015).
- La cantidad de Aspirantes (datos entre 2015 y 2017) fue de 21 800
- Ingresaron 7100 (32 %) No ingresaron 14 700 (67 %) La cantidad de alumnos al comienzo del año lectivo era de 35 800
- La cantidad de egresados fue de 6200
- El autor se pregunta ¿por qué la población decide inscribir a sus hijos en preunis? (¿acaso por su calidad académica, por su prestigio?)
- Las 51 emiten 114 títulos (el 38 % son técnicos)
- El 59 % dependen de Secretarías Académicas, el 21 % de Secretarías de Educación Media, el 10 % de facultades, el 10 % del Rector.
- Formas de ingreso: por Examen (26 escuelas, 51 %), por Sorteo (14 escuelas, 27 %), por Mejores promedios (5 escuelas, 10 %), por Continuidad de nivel primario (5 escuelas, 10 %).
- 16 escuelas se hicieron mixtas después de creadas.
- Designación de directivos: en el 27 % de las escuelas se designa el rector, en el 38 % es por concurso y en el 29 % es por elecciones.
- El 81 % de la carga horaria de las escuelas está dedicada al dictado de clases. Son pocas las horas dedicadas a proyectos especiales.

- El 32 % no declaran evaluar a los docentes.
- El 88 % de las escuelas no realizan extensión y el 92 % no hacen investigación.
- El 77 % poseen Proyectos Curriculares Institucionales que no se ajustan a los del Diseño Jurisdiccional en el que se encuentra cada escuela.
- El 86 % evalúan a los alumnos con nota numérica.
- Cuatro escuelas prohíben llevarse siquiera una materia. En 14 se puede pasar de año solo con "previa única" y ocho admiten repitentes.
- El 33 % no posee sistema informático de gestión de alumnos.
- 12 escuelas venden productos agropecuarios.
- 35 escuelas no votan en la Asamblea Universitaria. Nueve tienen ciudadanía limitada (rotativa, con voz y sin voto) y seis votan en la Asamblea y participan en el Consejo Superior.
- Hay gran diversidad en las designaciones de los equipos pedagógicos.
- Solo 17 de las 51 escuelas (33 %) se evalúa o autoevalúa.
- Solo 19 directivos respondieron la encuesta personal. Los conceptos de calidad educativa son variados (adaptación social, cambio social, innovación: extensión, viajes educativos, parejas pedagógicas, revisión curricular, incorporar alumnos con capacidades diferentes, normas ISO, etc.)
- La Innovación está vinculada a cuestiones metodológicas (18 %), curriculares (18 %), inclusión / acompañamiento a alumnos (12 %), vinculación institucional (9 %) y gestión evaluación (9 %).
- El autor se pregunta si las innovaciones se pueden trasladar a las escuelas de cada provincia y si se tranfiere saber a las demás escuelas.
- También plantea que la calidad y la innovación deberían redefinirse para las escuelas a través de la enseñanza, la investigación y la extensión aplicadas a los problemas del nivel secundario argentino.
- Entre las razones que impiden la innovación señala: no exclusividad de los docentes, estructura edilicia, tradición del colegio, miedo al desorden, etc.

- La integración de alumnos con capacidades diferentes es la estrategia de inclusión más mencionada (19 escuelas).

**Conclusiones:** no hay una instancia que articule las preuniversitarias, el docente de estas suele ser "taxi", las comunidades universitarias dan por sentado que las escuelas poseen calidad suficiente, la autonomía suele ser excusa para cerrase a los cambios, si se admitieran a todos los aspirantes las escuelas tendrían más de 100 000 alumnos.<sup>7</sup>

A fines de 2013, el Ministerio de Educación lanzó el "Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales" (PCNESUN), en el que distintas universidades nacionales se involucraron en la creación de nuevas escuelas secundarias que tenían por objeto incluir a jóvenes en situación de desigualdad social y educativa.

En 2014 inauguraron sus escuelas secundarias la UNQ (en Ezpeleta), la UNDAV (en Isla Maciel, posteriormente se mudó a Wilde) y la UNSAM (en José León Suárez). En 2015 se sumaron a este proyecto la UNGS (con una escuela en su sede de Los Polvorines) y la UBA (en Villa Lugano).

El mismo año, la UNER fundó su escuela secundaria técnica en Concordia. La mayoría de estas escuelas ofrecen tecnicaturas, modalidad valorada por los sectores populares, ya que brinda los conocimientos prácticos que otorgan una salida laboral rápida una vez concluida la educación secundaria.

La novedosa propuesta educativa tuvo la necesidad de innovar en la organización curricular, las prácticas de enseñanza, la regulación de la convivencia y el régimen académico de las escuelas, repensando el trabajo docente según cada situación particular, a los efectos de asegurar los derechos de los estudiantes y acompañar sus trayectorias educativas reales.

<sup>7</sup> Tomás Landivar (2019). Las escuelas secundarias de universidades nacionales.

En los ocho años posteriores a la investigación desarrollada por Landívar fueron creadas una decena de escuelas preuniversitarias, totalizando 75 en la actualidad, entre ellas la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM), creada por Resolución UNM-CS Nº 487/18. Su objetivo es promover el desarrollo integral de los estudiantes, a través de una formación técnica y vocacional de calidad.

# Una nueva generación de escuelas preuniversitarias

Gabriela DIKER

Ex Rectora Universidad Nacional de General Sarmiento

Flavia TERIGI

Rectora Universidad Nacional de General Sarmiento

#### Las deudas con la democratización del nivel secundario

La educación secundaria es, desde hace muchos años, el tramo del sistema educativo que presenta más desaños a las políticas públicas. Aunque en la actualidad más del 95% de la población de 12 a 17 años asiste a la escuela media¹ y la mayor parte de los indicadores de trayectoria muestran alguna mejora en la última década, todavía tenemos serias deudas con la universalización del derecho de todos, los y las adolescentes y jóvenes a completar su educación secundaria: entre la población de 20 a 24 años, el 23% no logró todavía completar el nivel, cifra que aumenta a 34,8% si se considera a los y las jóvenes pertenecientes a los tres deciles de ingresos más bajos².

Según datos de 2023, la repitencia en el nivel se mantiene en torno a un 7%, mientras que la sobreedad afecta al 21,4% de la matrícula. Aunque los dos indicadores muestran una tendencia descendente en los últimos 10 años, siguen presentando valores importantes que sin dudas afectan las posibilidades de completar la escolaridad secundaria. En efecto, la tasa de egreso ronda el 54% y sólo 3 de cada 10 estudiantes que ingresan a la escuela secundaria logran finalizarla en el tiempo previsto (es decir, sin repitencia ni abandono temporario)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Relevamiento Estadístico Anual 2023.

<sup>2</sup> Tomado del Reporte de Monitoreo Educación Secundaria: principales problemáticas y desafíos actuales. Defensoría de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 2023. Datos elaborados en base a EPH, segundo semestre, 2023.

<sup>3</sup> Datos correspondientes a 2019, último año en el que se publicaron la tasa de egreso y egreso a término en fuentes oficiales. Tomado de Evaluación de la educación secundaria en la Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. 2020.

Por otra parte, las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes muestran que el nivel tampoco asegura la apropiación de los conocimientos esperados, según las definiciones que de éstos realizan los propios operativos de evaluación. Para dar sólo un ejemplo, según el operativo Aprender 2024 aplicado de manera censal en el último año de secundaria, el 54,6% presentó un desempeño por debajo del nivel básico en el área de Matemática<sup>4</sup>, con una brecha entre el quintil de ingreso más pobre y el más rico de casi 35 puntos porcentuales.

Estos datos seleccionados permiten afirmar que el problema de la universalización del derecho a la educación secundaria no radica en el acceso al nivel<sup>5</sup>, sino en las dificultades del modelo organizacional y curricular dominante para asegurar aprendizajes significativos, permanencia y egreso. Al respecto, desde hace al menos dos décadas, diversos análisis vienen identificando el modelo organizacional de la escuela secundaria como un factor que produce exclusiones de distinto tipo (desde las dificultades de acceso y permanencia hasta los aprendizajes de baja relevancia), por lo que su modificación se ha convertido en un punto central de las agendas de política educativa. Aunque son varias las jurisdicciones provinciales que han venido ensayando reformas en esa línea, éstas suelen ser parciales o de baja escala<sup>6</sup>, por lo que la ampliación del acceso al nivel se sigue sosteniendo, predominantemente, en el marco del modelo tradicional.

<sup>4</sup> Para contar con una idea precisa de lo que expresa ese nivel de desempeño conviene recordar que, de acuerdo con las definiciones técnicas del propio operativo, los estudiantes cuyos desempeños se ubican en la categoría *Por debajo del nivel básico* "reconocen conceptos numéricos básicos relacionados con múltiplos y divisores de números naturales; identifican características de figuras planas y cuerpos geométricos tradicionales; comunican convirtiendo un registro coloquial sencillo a uno algebraico e interpretan información directa de gráficos estadísticos sencillos; resuelven problemas que incluyen contenidos básicos recurrentes en su trayectoria escolar tales como situaciones simples de proporcionalidad directa utilizando métodos de exploración o aproximación para su resolución" (Aprender. Informe de resultados 2024 Educación Secundaria. Secretaría de Educación. Ministerio de Capital Humano)

<sup>5</sup> Téngase en cuenta que el pasaje de primaria a secundaria es prácticamente universal.

<sup>6</sup> Más adelante mencionaremos algunas de estas innovaciones de baja escala. Hay, sin embargo, excepciones, como la Escuela Secundaria de Río Negro, que introduce cambios en la organización institucional, el régimen académico y el modelo pedagógico, con alcance a todas las escuelas públicas con planes de 5 años, en dos etapas: el 50% a partir de 2017 y el porcentaje restante desde 2018 (Cardinalle y Bolletta, 2024).

La "institución determinante" de ese modelo en la tradición de la educación secundaria argentina ha sido el Colegio Nacional. Al respecto, Acosta afirma: "Este modelo actuó como *institución determinante* para la creación de otras ofertas de bachillerato en el momento de la expansión del nivel secundario y podría haber tenido efectos sobre la incorporación y expulsión de los nuevos ingresantes" (Acosta, 2019: 15). Sus investigaciones muestran que este modelo ha prevalecido inclusive en otros tipos organizacionales, por su valor social y también porque su entramado normativo y administrativo extendió su alcance regulatorio a toda la enseñanza secundaria.

La matriz organizacional de esta institución determinante ha sido conformada por un curriculum fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes (Terigi, 2008).

A la matriz organizacional se le suma un régimen académico que incide en las trayectorias escolares de quienes asisten a las escuelas y colegios secundarios en calidad de alumnos/as (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009)8. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno/a en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por regulaciones en estado práctico. Muchos de los problemas que identificamos en este nivel se entienden mejor cuando se analizan algunas características del régimen académico, tales como la gradualidad anualizada, la promoción por año de estudio y no por materia, la modalidad de evaluación y calificación, la organización de secciones fijas, etc.

<sup>7</sup> Acosta emplea el concepto *instituciones determinantes* propuesto por Steedman para referirse a "aquellas instituciones, en el caso de Inglaterra las *Public Schools*, que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones que intentaban acercarse a ellas" (Acosta, 2019: 2. Cursivas en el texto fuente).

<sup>8</sup> En la producción de este material participaron investigadores del Proyecto UNGS 30/3088 "Trayectorias educativas y estrategias de reingreso a la escuela en sectores vulnerables" (2008- 2010).

La combinación entre la matriz organizacional tradicional y las características del régimen académico, que ha prevalecido a grandes rasgos en la expansión del nivel, es una de las principales razones que explica el sostenimiento del carácter selectivo de la educación secundaria en la Argentina, a pesar de los esfuerzos de ampliación del acceso.

Ahora bien, dentro del nivel secundario es posible reconocer un subconjunto de instituciones que tradicionalmente han expresado este carácter selectivo: las escuelas secundarias preuniversitarias.

#### La tradición selectiva de las escuelas preuniversitarias

En la actualidad se encuentran en funcionamiento 51 escuelas secundarias preuniversitarias dependientes de 26 universidades nacionales. Las más antiguas reconocen antecedentes que se remontan a los siglos XVII y XVIII, mientras que la más reciente fue creada en 2020. Anderete Schwal las clasifica en: "a) Las «tradicionales» o de elite, que fueron incorporadas a Universidades Nacionales durante el siglo XX y hasta el año 1982, b) Las «democráticas», por haber sido constituidas con posterioridad al regreso de la democracia en 1983 hasta el 2010, y c) Las «inclusivas», creadas después del año 2013 y en un contexto de políticas educativas destinadas a la inclusión social" (Anderete Schwal, 2021, p.100).

Las razones que han llevado a las universidades nacionales a crear o albergar instituciones de nivel secundario<sup>10</sup> son de distinto orden. Éstas difieren según el período histórico de creación de la institución de enseñanza media y de la propia universidad, las características del proceso que dio lugar a su constitución (por ejemplo, si el colegio preexistía o no a la universidad), la coyuntura de expansión del nivel medio, entre otros factores.

<sup>9</sup> Una misma universidad puede tener bajo su dependencia varias escuelas. En algunos casos, cuentan con 4 o 5 escuelas secundarias de distintas modalidades.

<sup>10</sup> La denominación de estas instituciones varía según sus características organizacionales, su orientación y su período de creación. En la actualidad, entre las instituciones de nivel secundario que dependen de las universidades nacionales encontramos Colegios Nacionales, Liceos, Institutos técnicos o politécnicos, Escuelas superiores, Bachilleratos, entre otros.

Sin ánimo de exponer aquí un listado exhaustivo de estas razones, podríamos decir que la creación de instituciones de nivel medio bajo la órbita universitaria ha obedecido históricamente a uno o varios de los siguientes propósitos:<sup>11</sup>

- 1. consolidar un circuito de formación de élites que comenzaría en el nivel secundario y continuaría en la universidad. Este es el caso paradigmático de los colegios nacionales creados bajo la impronta mitrista, por lo general sobre la base de instituciones preexistentes<sup>12</sup>;
- 2. constituir centros modelo de experimentación pedagógica;
- 3. contribuir al desarrollo regional a través de una oferta de nivel medio específicamente orientada a un perfil productivo local, aprovechando el conocimiento especializado que produce la propia universidad en esas áreas;<sup>13</sup>
- 4. expandir las vacantes de nivel secundario.

Estas razones no son mutuamente excluyentes; aparecen en los idearios institucionales combinadas de diferentes maneras y han dado lugar a distintos tipos organizacionales: Colegios Nacionales, Liceos, Institutos técnicos o politécnicos, Escuelas superiores, Escuelas Normales, Bachilleratos, entre otros. Lo que en todo caso interesa

<sup>11</sup> Como veremos más adelante, en los de creación más reciente se formula de manera explícita el propósito de contribuir a democratizar el acceso de chicos y chicas en situaciones socioeconómicas complejas a una educación de la más alta calidad.

<sup>12</sup> Este es el caso del Colegio Nacional Buenos Aires, creado por Mitre en el año 1863 sobre la base del Real Colegio de San Carlos fundado en el siglo XVIII, e incorporado a la universidad en el año 1911. También se inscriben en esta tradición el Colegio Nacional de Monserrat, cuya historia se remonta al último cuarto del siglo XVII y es anexado a la Universidad Nacional de Córdoba en el año 1907 (luego de pasar de la órbita de la Iglesia al estado provincial en la primera mitad del XIX y de allí al estado nacional en la segunda parte del mismo siglo), y el Colegio Nacional "Rafael Hernández", creado por la Provincia de Buenos Aires en 1885, nacionalizado dos años después y anexado a la Universidad Nacional de la Plata a partir de su creación en el año 1905.

<sup>13</sup> Las instituciones con mayor tradición en este caso son las que reconocen antecedentes en las Escuelas Agrarias o en los Departamentos de Agricultura de los Colegios Nacionales, creados hacia finales del siglo XIX y luego incorporados a la universidad (por ejemplo, la Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de la Universidad Nacional de Tucumán) o la Escuela de Minas dependiente de la Universidad Nacional de Jujuy, creada en la década del 40 y anexada a la universidad en 1976.

advertir es que, a pesar de la variedad de propósitos y tipos organizacionales, no sólo no han cambiado sustancialmente el modelo tradicional basado en el Colegio Nacional como institución determinante, sino que son las escuelas que lo expresan más acabadamente. Este modelo, combinado con el sostenimiento de mecanismos de selección meritocrática en el ingreso, convirtió a los colegios universitarios en las instituciones públicas de nivel secundario más elitistas de la Argentina. Consideramos que los mecanismos de selección en el ingreso constituyen uno de los elementos en los que se sostiene el prestigio y la valoración pública de la calidad o excelencia de la educación que imparten. Al respecto, Anderete Schwal sostiene que "con el paso del tiempo se puede observar que aquellas escuelas quedan colonizadas por determinadas familias (Di Piero, 2017), quienes se acostumbran y están de acuerdo con las normativas de acceso vigentes que aplicó tradicionalmente la escuela, por ejemplo, en el Colegio Nacional de Buenos Aires la mayoría de las familias de estudiantes está de acuerdo con su sistema de ingreso meritocrático (Acuña, 2014), situación que se replica en las distintas instituciones tradicionales del país" (Anderete Schwal, 2021, p.100). En la misma línea, Di Piero afirma que "estos establecimientos activan métodos de ingreso selectivos a los fines de conservar cierto «cierre social» (Parkin, 1964) que los distingue del resto de las instituciones secundarias, colocándolos en un lugar de elite desde el cual se preservan como guetos de calidad dentro de la educación pública" (Di Piero, 2018, p. 275).

Quizás por esas razones estos mecanismos resultan tan persistentes. Recordemos que cuando, en 1984, a través de la Resolución Nº 2414/84 del Ministerio de Educación, se elimina el examen de ingreso a todas las instituciones de nivel secundario de dependencia nacional bajo el principio de democratización del acceso al nivel, los colegios preuniversitarios lo mantuvieron. Debería llamar la atención que en nuestro país hayamos aceptado y defendamos el ingreso irrestricto a las carreras universitarias, pero en cambio nunca se haya discutido seriamente la restricción en el ingreso que conservan buena parte de los colegios preuniversitarios.

Di Piero ha clasificado a estas instituciones de acuerdo con su mecanismo de admisión. Sobre 50 escuelas secundarias universitarias en funcionamiento en 2017, encuentra que "la mayor parte de las escuelas secundarias universitarias (32) cuentan con mecanismos de admisión ligados a criterios meritocráticos (exámenes, mejores promedios en escuela primaria, cursos de ingreso eliminatorios)" (Di Piero, 2018, pág. 263). En algunos casos, a éstos se superponen otros criterios de prioridad para el ingreso, tales como "buena conducta o aspectos psicológicos", "lazos de sangre", haber egresado de la escuela primaria de la propia universidad e incluso la exigencia de "pago de inscripción" (*ibidem*).

El efecto de la aplicación de estos mecanismos convierte a estas instituciones en las más selectivas y excluyentes del sistema educativo. Al respecto, Landivar (2019) destaca que casi el 70% de quienes aspiran a ingresar a alguna escuela secundaria preuniversitaria no logra superar los distintos sistemas de ingreso.

Frente a esta situación, en los últimos años algunas instituciones muy tradicionales han reemplazado sus sistemas de admisión sobre criterios meritocráticos por sistemas de distribución de vacantes por sorteo<sup>14</sup>, con el fin de democratizar las oportunidades de acceso y, a la vez, asegurar que sea heterogénea la población que asiste a estas escuelas. Evidentemente, frente a los criterios meritocráticos, la distribución de vacantes por sorteo constituye un avance hacia una menor selectividad de las escuelas. Sin embargo, debe señalarse que estas medidas son limitadas, dado que el azar "no asegura per se la heterogeneidad de la matrícula ni impugna toda selección" (Di Piero, 2018, pág. 275). Por otra parte, sabemos que los mecanismos selectivos de la educación secundaria no se efectivizan sólo a través de los "filtros" en el acceso. Como ya señalamos, son efecto de una matriz organizacional y un régimen académico que afecta las trayectorias estudiantiles y las posibilidades de aprender.

<sup>14</sup> Entre ellas, el caso más resonante fue el de la Universidad Nacional de La Plata, que eliminó los exámenes selectivos y pasó al sistema de sorteo en 1986.

#### Una nueva generación de escuelas preuniversitarias

Según Gutiérrez, desde hace algunos años estaríamos asistiendo a "una crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual" (Gutiérrez, 2022, pág. 415). Se trata de un supuesto sobre el nivel secundario que fue estructurante durante décadas, pero que hoy no puede sostenerse desde la perspectiva del derecho a la educación. La hipótesis que sostiene este autor es que la convergencia de factores muy heterogéneos (nuevos y más derechos para las infancias y juventudes, crecimiento de las tasas de acceso y terminalidad, democratización de la oferta cultural de la escuela con la incorporación de nuevos saberes al curriculum de la educación obligatoria, renovación de las formas de enseñanza y evaluación tradicionales), "produjeron una fisura sin sutura en la naturalización de lógicas enciclopédicas, meritocráticas, individualistas y excluyentes, posibilitando la ampliación de derechos e inclusión educativa a sectores que hasta entonces miraban desde afuera la escuela, la renovación de saberes a transmitir y la interpelación a modos tradicionales de enseñar" (ibidem).

Gild y Zyssholtz (2017) enumeran en su trabajo distintas iniciativas que atendieron, desde la década del 2000, las dificultades de escolarización de los jóvenes de los sectores de zonas "desfavorecidas", entre ellas las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Adolescentes de 14 a 17 años (PIT 14–17) de la Provincia de Córdoba. Numerosos análisis¹6 han mostrado que estas iniciativas han procurado incidir de distintos modos en la combinación entre la matriz organizacional tradicional y las características del régimen académico que hemos identificado

<sup>15</sup> El archivo digital de este artículo no presenta numeración en las páginas. Para facilitar la localización de la cita, se consigna el número de página que aparece en el lector del pdf al abrir el archivo.

<sup>16</sup> Sobre las Escuelas de Reingreso, puede consultarse el trabajo de Di Pietro y Abal Medina (2013) y la tesis de Briscioli (2014). Sobre los CESAJ, el trabajo de Toscano y Diez (2012). Sobre el PIT 14-17, el de Vanella y Maldonado (2013) y la tesis de Yapur (2018).

como un problema principal de la educación secundaria. Como puede verse, se trata de iniciativas de jurisdicciones provinciales, pues la Ley 24.04917 había transferido los servicios educativos de nivel secundario de la Nación a las provincias.

Ahora bien, a fines de 2013 el Ministerio de Educación de la Nación decidió intervenir de manera directa en la oferta de educación secundaria, y propuso a un conjunto de Universidades Nacionales la creación de nuevas escuelas secundarias bajo su dependencia<sup>18</sup>. En ese marco, convocó a las Universidades a hacer una contribución concreta al cumplimiento del derecho a la educación por medio de la creación de escuelas secundarias orientadas y/o técnicas, destinadas a jóvenes que vivieran en barrios donde persiste la desigualdad social. Se buscaba que cada una de estas escuelas contribuyera a ampliar la oferta de nivel medio en la zona y pusiera una educación secundaria de calidad al alcance de los sectores con mayores dificultades en su escolarización. Pero el principal propósito del Proyecto era ensayar, bajo las condiciones particulares que habilita la autonomía universitaria, transformaciones estructurales en la matriz organizacional y el programa formativo del nivel secundario, que permitieran poner a prueba otros modos de hacer escuela. En ese sentido, Gild y Zyssholtz (op. cit.) señalan que, mientras que las iniciativas jurisdiccionales que se enumeraron antes tenían un rol remedial frente a los problemas de repetición, sobreedad y abandono, las escuelas secundarias creadas en universidades nacionales en el marco de este proyecto ministerial tenían el propósito de facilitar el avance y terminalidad oportuna de los adolescentes y jóvenes.

<sup>17</sup> Congreso de la Nación Argentina. Ley 24.049, Ley de Transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, de los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos (1991).

<sup>18</sup> La propuesta se consolidó en el "Proyecto de creación nuevas escuelas secundarias con Universidades Nacionales" elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, en el que se establecieron un conjunto de lineamientos que darían marco a las nuevas creaciones.

Anderete Schwal reconstruye que en el año 2014 inauguraron sus escuelas secundarias las Universidades Nacionales de Quilmes (en Ezpeleta), Avellaneda (en Isla Maciel, posteriormente se mudó a Wilde) y San Martín (en José León Suárez). En 2015 nos sumamos a este proyecto la Universidad Nacional de General Sarmiento (con una escuela en la sede de Polvorines) y la Universidad de Buenos Aires (en Villa Lugano). El mismo año la Universidad Nacional de Entre Ríos fundó su escuela secundaria técnica (en Concordia). Según el mismo autor, las creaciones en el conurbano bonaerense se interrumpieron a fines del año 2015 (presidencia de Mauricio Macri), pero se inauguraron las sedes de la escuela de Minas de la Universidad Nacional de Jujuy en La Quiaca (2017) y Yuto (2019), la Escuela Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (2018), y se proyectó la escuela preuniversitaria de Escobar, dependiente de la UBA (que abriría en 2020)<sup>19</sup>.

El Proyecto ministerial introduce así un giro novedoso en el campo de las políticas públicas nacionales sobre el nivel medio, en varios sentidos:

- 1. Combina distintas escalas de intervención: el Estado Nacional interviene en baja escala en un problema de alcance masivo, pero teniendo como horizonte la producción de un conocimiento y una experiencia traducibles en políticas educativas para el conjunto del sistema, que sume perspectivas a las políticas que se vinieron desarrollando en el nivel hasta ese momento.
- 2. Prevé impactos en temporalidades diferentes: la creación de estas escuelas produce impactos inmediatos, en el corto plazo, sobre la población que asiste a ellas, sobre la zona en la que se emplazan y sobre las universidades que las crean; pero el Proyecto también prevé que, en el mediano plazo, el desarrollo de los proyectos institucionales permita sistematizar nuevo conocimiento y formular nuevas hipótesis que intervengan y renueven la discusión político educativa sobre el nivel.

<sup>19</sup> Esta escuela se abrió en verdad como resultado de un convenio entre la Universidad de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y la Municipalidad de Escobar.

3. Propone una ruptura radical con la tradición selectiva y elitista de los colegios universitarios en la Argentina. Las nuevas escuelas no se proponen como colegios universitarios de élite, sino que comprenden a adolescentes de sectores populares y se proponen su inclusión escolar con calidad educativa.

#### La Escuela Secundaria de la UNGS

Es en este marco que la Universidad Nacional de General Sarmiento puso en funcionamiento su Escuela Secundaria. El proyecto de la Escuela Secundaria de la UNGS se propuso asumir, de forma novedosa, el reto de garantizar la incorporación de los/as adolescentes al nivel secundario y su permanencia en las aulas hasta su egreso con aprendizajes relevantes. Nos interesaba expandir el derecho a la educación, y considerábamos que teníamos mucho acumulado debido a la fortaleza de la universidad en el estudio de los problemas de la educación secundaria, de las políticas dirigidas a ella y de las trayectorias de sus estudiantes. Nos convocó el desafio de convertir el conocimiento producido en la investigación y de poner los recursos simbólicos y materiales de la universidad al servicio de la creación de otros modos de ser y hacer la escuela secundaria<sup>20</sup>.

El proyecto ministerial establecía que el ingreso a las escuelas no podía tener restricciones. Como se dijo, la distribución de vacantes por sorteo constituye un avance hacia una menor selectividad de las escuelas, pero el azar no asegura per se la heterogeneidad de la matrícula, por lo cual hay que tomar otras definiciones para potenciar el carácter público de una escuela donde se escolaricen juntos/as adolescentes y jóvenes de distintos sectores sociales. En la UNGS reflexionamos mucho sobre este asunto, porque queríamos

<sup>20</sup> En el área Educación del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de nuestra Universidad, distintos grupos de investigación se dedican, desde hace muchos años, al estudio de distintas dimensiones de la problemática del nivel y han convertido a la educación secundaria en objeto de estudio y en tema recurrente de intervención en la discusión pública. Por otra parte, desde sus orígenes, la UNGS sostiene carreras de formación de profesores/ as de nivel secundario y superior en siete disciplinas, con planes de estudio que integran de manera permanente los resultados de las investigaciones educativas y disciplinares.

evitar una escuela segregada socialmente. Bajo la convicción de que la diversidad de la población escolar enriquece las experiencias de convivencia y formación, se establecieron criterios que a la vez le dieran prioridad a la población que presentaba más dificultades en su escolarización y aseguraran heterogeneidad cultural y social. Así, definimos que, para la asignación de vacantes, se utilizara en forma excluyente el criterio de radio de cercanía de la vivienda del/de la estudiante respecto de la escuela. En caso de sobredemanda de vacantes (sucede todos los años) se realizan sorteos de acuerdo con la siguiente secuencia: las primeras 20 vacantes se asignadas por sorteo a realizar entre los preinscriptos que pertenezcan a familias que perciban la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social<sup>21</sup> (AUHPS); las siguientes 20 vacantes se asignan por sorteo a realizar entre todos los preinscriptos provenientes de escuelas primarias públicas, y de escuelas privadas subsidiadas al 100% con un tope de cuota; las 12 vacantes restantes se asignan por sorteo a realizar entre todos los preinscriptos que cumplan con el criterio de residencia.

Dentro de las opciones incluidas por el Ministerio Nacional en el Convenio Marco para la Creación de nuevas escuelas secundarias con las universidades, la UNGS optó por las siguientes Orientaciones: Bachillerato Orientado en Lenguas Extranjeras, Bachillerato Orientado en Comunicación, y Tecnicatura en Electrónica<sup>22</sup>. Ello supuso generar una institución en la que se integran propuestas formativas que usualmente se desarrollan en distintas instituciones del nivel secundario. La técnica de formulación curricular con la que se trabajó es la propia de los planes de estudio de nivel superior: en ella se definen tipos de instancia curricular (materias, talleres, seminarios, proyectos, etc.), carga horaria total (no semanal) de cada una, nombres de las distintas instancias, y régimen de correlatividades.

<sup>21</sup> Política nacional del campo de la seguridad social lanzada en octubre de 2009 y todavía vigente, que asigna una transferencia monetaria por cada hijo/a menor de 18 años cuando sus progenitores están desocupados, tienen empleos informales o son trabajadores/as del servicio doméstico.

<sup>22</sup> En su trabajo, Anderete Schwal presenta la Escuela Secundaria de la UNGS como "escuela secundaria técnica", pero en verdad reúne en un mismo establecimiento una especialidad técnica y dos orientaciones de bachillerato.

Aunque los tres planes de estudio siguen la lógica clasificada del proyecto ministerial, se ha incluido optatividad dentro del *curriculum* (por ejemplo, entre lenguajes artísticos, entre lenguas extranjeras), se prevén actividades desclasificadas de modo sistemático<sup>23</sup>, y se organizan actividades de carácter opcional para los alumnos.

Dada la centralidad del régimen académico usual en la producción de obstáculos en las trayectorias escolares, hemos puesto en el centro de las innovaciones que definen el proyecto de nuestra Escuela Secundaria la formulación de un régimen académico sumamente diferente al usual del nivel<sup>24</sup>. Estas son las características del régimen académico que tenemos en desarrollo en la Escuela<sup>25</sup>:

- Se ofrece un número menor de unidades curriculares de cursado simultáneo, que combinan distintos formatos y duraciones (materias anuales y cuatrimestrales, talleres, entre otras).
- El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria, que pueden no cursarse.
- El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares. Por tanto, durante un año lectivo el/la estudiante puede cursar y aprobar unidades curriculares de distintos niveles del plan de estudio. La repitencia por año completo queda excluida: se recursan las unidades curriculares que no han sido aprobadas en las oportunidades establecidas para ello (cursada regular, períodos de apoyo y orientación, Escuela de verano, exámenes complementarios).

<sup>23</sup> A modo de ejemplos, encuentros con un periodista, un escritor y una narradora para conversar sobre sus oficios y sobre la experiencia de escritura; salidas al teatro para asistir a obras en una lengua extranjera; visita al museo participativo de ciencias Imaginario de la UNGS; salidas en transporte público recorriendo calles de Buenos Aires y visitando un museo. Nada de esto corresponde a una única asignatura y todo se realiza con la participación de los/as distintos docentes concernidos/as.

<sup>24</sup> Desde entonces, se ha ampliado la discusión acerca del régimen académico de la escuela secundaria y su revisión ha sido objeto de políticas jurisdiccionales, como es el caso del Régimen Académico para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, aprobado por RESOC-2024-1650-GDEBA-DGCYE.

<sup>25</sup> El Régimen Académico de la Escuela Secundaria de la UNGS ha sido aprobado por el Consejo Superior por Resolución CS Nº 5414/14.

- El régimen de asistencia es también por materias o unidades curriculares, para facilitar la incorporación de estudiantes cuyas situaciones laborales, familiares, de salud u otras imposibilitan la trayectoria escolar en modalidades de cursada rígidas y homogéneas.
- Se brinda un Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias escolares (a cargo de los Coordinadores de Curso, una figura propuesta en el proyecto del Ministerio nacional), que se amplía con un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación específica para el cursado de las asignaturas.

En esa lógica, cada estudiante tiene un *trayecto académico*, concepto que propusimos para diferenciarlo del más abarcador *trayectorias escolares*. Cada estudiante tiene un trayecto académico que se define tomando en consideración: a) su recorrido escolar previo, b) sus acreditaciones en la escuela, c) las elecciones que realice dentro de las posibilidades que ofrezca el plan de estudios (como en talleres, proyectos, lenguajes artísticos, etc.), d) las instancias de apoyo en que participe. Si bien es habitual que se conformen grupos más o menos estables de estudiantes que se encuentran cursando las mismas instancias curriculares, los reagrupamientos son una estrategia constante en esta escuela.

Un asunto que debemos considerar en experiencias como la de nuestra escuela es qué sucede con el conocimiento profesional de los profesores, con su capacidad para dar respuesta a la variabilidad de los recorridos educativos que los chicos están realizando bajo las condiciones que permite el régimen académico. Un buen ejemplo es su posibilidad de distinguir entre lo exigible y lo pertinente, una distinción que en secundaria es muy difícil de advertir y eventualmente debatir: ciertos/as profesores/as piensan que pueden exigir una variedad de aprendizajes previos a los/as chicos/as que provienen de la escuela primaria y que, si no los encuentran, es poco lo que puede hacerse (Terigi, 2018). Enseñar en una escuela secundaria que propone otra lógica de escolarización supone un proceso de

formación en el trabajo para docentes cuyo acervo profesional les ha permitido transitar por instituciones educativas diversas a lo largo de su carrera manteniendo, con pocas variaciones, el mismo modelo de enseñanza. Esas herramientas no necesariamente son las adecuadas para este proyecto institucional. Se hace necesario deconstruir prácticas de enseñanza, y modos de habitar la escuela muy asentadas, para producir nuevos saberes y nuevas prácticas.

#### Diez años de trabajo

Frente a una iniciativa que introduce una nueva forma en el mapa institucional de la Educación Secundaria, pero lo hace en muy baja escala, puede generarse alarma sobre una dinámica de diferenciación que, en convergencia con factores culturales y socioeconómicos, podría devenir en fragmentación. Sin embargo, la precaución contra la generación de circuitos segmentados de escolarización no es lo mismo que reclamar que la escuela secundaria tradicional –mucho menos, las escuelas secundarias dependientes de las Universidades– quede intacta: se considera necesario cambiarla para todos/as, porque presenta problemas de pertinencia y de calidad que afectan a toda la población estudiantil, además de dificultar la incorporación de adolescentes y jóvenes de sectores que tradicionalmente no asistían a este nivel educativo.

La escuela de la UNGS se encuentra en su undécimo año de funcionamiento. 633 adolescentes han ingresado a ella en todos estos años; 329 son en la actualidad estudiantes de la escuela, y 143 ya han egresado (42 Bachilleres en Comunicación, 59 Bachilleres en Lenguas Extranjeras y 42 Técnicos/as Electrónicos/as). 83 estudiantes han salido con pase hacia otras escuelas secundarias por diversas razones; otros 35 cambiaron a Centros de Educación de Adultos y sedes del Plan FinES<sup>26</sup>, 34 estudiantes se han desvinculado definitivamente de

<sup>26</sup> El Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) es un programa educativo argentino creado en 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación, dirigido a quienes no han resuelto su escolarización en los tiempos previstos institucionalmente por el sistema educativo y quieren ingresar y/o reingresar para obtener la certificación correspondiente.

la escuela, en tanto con otros 9 seguimos poniendo en juego todos los medios a nuestro alcance y tratando de generar otras estrategias para propiciar, o bien su vuelta a la escuela, o bien su incorporación a propuestas de educación de jóvenes y adultxs. Cada uno/a de ellos/as nos obliga a seguir planteando interrogantes sobre la escuela secundaria, y cada uno/a de quienes han egresado nos confirma las opciones que hemos tomado y los ajustes que hemos realizado a lo largo de estos años. Nos llena de optimismo pensar que los caminos que hemos transitado, las transformaciones que hemos impulsado, los ajustes que hemos introducido, permiten aprendizajes potentes sobre otros modos de hacer escuela en el nivel secundario en Argentina.

#### Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2019). La incorporación y expulsión simultánea de alumnos como matriz de la escuela secundaria en la Argentina. Análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Anderete Schwal, M. (2021). "Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma". *Entramados, 8 (9), enero- junio de 2021, pp. 98-110.*
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012), "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos". *Espacios en Blanco*, Revista de Educación N° 22, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, junio de 2012, pp. 77-112.
- Briscioli, B. (2014), Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, Tesis Doctoral, Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cardinale, L. y Bolleta, V. (2024). "Indicadores educativos y trayectorias escolares en la ESRN: algunas consideraciones para su análisis". *Propuesta Educativa*, 33 (61), pp. 53 69.
- Di Piero, E. (2018). "Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas

- de admisión y justicia distributiva." *Espacios en blanco*, Serie Indagaciones vol.28 no.2 Tandil dic. 2018, pp. 257- 278.
- Di Pietro, S. y Abal Medina, M. D. (2013). "Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso". En Vázquez, S. (coord.), Construir otra escuela secundaria. *Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La Crujía.
- Gild, M. y Zyssholtz, F. (2017). "La inclusión de jóvenes de sectores desfavorecidos en la escuela secundaria: desafios al formato escolar tradicional", trabajo presentado en el VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación "Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada". Buenos Aires, 6 al 8 de septiembre de 2017. Disponible en <a href="www.saece.com.ar/doc/congreso6/trab061.pdf">www.saece.com.ar/doc/congreso6/trab061.pdf</a> [último acceso 20 de julio de 2019]
- Gutiérrez, G.M., 2022. "La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI), en *Itinerarios educativos*, Nº 16. Universidad Nacional del Litoral. Disponible en <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8575143">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8575143</a> [último acceso: 31 / julio/2025]
- Landivar, T. (2019). Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones. Editorial UNICEN.
- Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa*. 17: 29, 63–72. Año 15. Junio.
- Terigi, F. (2018). "Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa". En Filidoro, N. et al (2018), *Miradas hacia la educación inclusiva*. II Jornadas de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Pp. 33–56.
- Toscano, A. G. y Diez, M. (Coord.) (2012). Estudios de Políticas Inclusivas: Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes

- (CESAJ). Conurbano Bonaerense (Argentina). UNICEF-Argentina / Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vanella, L, y Maldonado, M. (eds.) (2013). Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba (Argentina). Buenos Aires: UNICEF y Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Yapur, Jorgelina (2018). Nuevos formatos escolares: Igualdad de oportunidades, inclusión educativa y calidad: un estudio de caso del "Programa Inclusión / terminalidad del nivel secundario". Tesis Doctoral, Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

### "Un tiempo distinto, una escuela diferente. La creación de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes como experiencia transformadora e inclusiva para la Educación Secundaria en Argentina"

#### Pablo BENITEZ¹ Débora SCHNEIDER²

Escuela Secundaria de Educación Técnica – Universidad Nacional de Quilmes

"...creo profundamente que si un docente se compromete con su trabajo, va a tener más o menos el deseo de hacer que sus alumnos tengan éxito, aprueben, va a estar movilizado por la voluntad de promover a sus estudiantes. Y si ayudamos a nuestros colegas a descubrir cuánto pueden ayudar a sus alumnos a crecer en humanidad, van a comprender qué es lo más importante".

Meirieu, P. (2018)

La Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ) está ubicada en la localidad de Ezpeleta Oeste, partido de Quilmes, en el sudeste del Gran Buenos Aires, a 30 km de la ciudad de Buenos Aires. Ofrece dos orientaciones de modalidad técnico-profesional, Tecnología de los Alimentos y Programación, y un Bachillerato orientado en Comunicación Social. Comenzó a funcionar en marzo de 2014, y sus primeros estudiantes se graduaron en 2018 (del Bachillerato en Comunicación) y en 2020

<sup>1</sup> Maestro desde 1996 y para siempre. Regente y profesor en institutos de formación docente, y docente e investigador, UNAJ y UTN. Fue Vicedirector de Asuntos Académicos de la ESET-UNQ (2014-2023)

<sup>2</sup> Docente e investigadora, UNQ y FCEN-UBA. Fue Coordinadora del Programa de Formación Preuniversitaria de la UNQ (2013-2017) y Directora de la ESET-UNQ (2016-2022).

(de las orientaciones técnicas). Tiene una matrícula de 500 estudiantes, aproximadamente.

¿Por qué escribir un relato acerca de esta escuela? Junto con algunas otras experiencias hermanas, fue pensada y construida desde el entonces Ministerio de Educación de la Nación como una política pública transformadora, con la premisa de garantizar el derecho a la educación secundaria, recientemente sancionada como obligatoria, de los y las jóvenes de los territorios más postergados, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social. En tiempos donde se intenta instalar la idea de prescindencia estatal, la historia de una escuela pensada para garantizar derechos y hacerlo donde más se necesita, merece ser contada. Al mismo tiempo, permite discutir de qué manera resultaron centrales las estrategias de construcción de conocimiento y los formatos de gestión participativa, propias de la experiencia universitaria, para gestar y llevar adelante una iniciativa novedosa de carácter local, específico, pero que a la vez brinda elementos para pensar alternativas y formatos para la educación secundaria que se requiere y discute en estos tiempos. Es el relato de la Universidad Pública produciendo y utilizando conocimiento para desarrollar una experiencia transformadora, trascendente para la comunidad en la que se inserta, y que ofrece elementos para abordar los problemas de la educación hoy.

Este trabajo recorre un tiempo específico de la experiencia de la ESET-UNQ: el que va desde 2013, cuando se comienza a desarrollar el proyecto y se ponen en marcha las acciones tendientes a su apertura en marzo de 2014, hasta finales del año 2022, cuando la universidad considera necesario dar por cerrada una primera etapa, caracterizada por la puesta en práctica de propuestas pedagógicas de carácter experimental, dando lugar a una etapa de consolidación del proyecto, institucionalizando de forma definitiva buena parte de las transformaciones desarrolladas hasta el momento, reconfigurando la conformación de los equipos de conducción y pedagógicos, y discutiendo el futuro lugar de la escuela y la ciudadanía de sus integrantes como

parte de la UNQ en su conjunto. Quienes lo escribimos hemos trabajado en la ESET-UNQ durante este primer período, en aquella etapa fundacional en la que todo estaba por hacer y por pensarse, y era necesario desplegar a un mismo tiempo la tarea de proyectar y de dar respuesta a infinidad de emergentes. Aquello caracteriza y condiciona buena parte de las decisiones que se fueron tomando y que buscamos describir en las líneas que siguen.

#### Una escuela para el barrio

En la experiencia de la ESET-UNQ confluyen dos proyectos y una lucha. Por un lado, el gestado desde la propia universidad con la aspiración de ofrecer una formación de modalidad técnico profesional pensada, en comunión con los valores institucionales, con el desarrollo socio-económico y cultural de la zona sur del Gran Buenos Aires. Por el otro, la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación, "Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales" cuyo objetivo principal era desarrollar iniciativas de transformación del nivel secundario, en cumplimiento del artículo 16º de la Ley de Educación Nacional del año 2006 que a la vez que amplía la obligatoriedad de la escolarización hasta el final del nivel secundario, sostiene que el Estado Nacional y las jurisdicciones deben garantizarla "(...) a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales".(LEN, 2006: 3).

El recorrido de esta experiencia nace entonces en el año 2013 cuando el Ministerio de Educación de la Nación convoca a las universidades nacionales a desarrollar propuestas de nuevas escuelas secundarias, y, parafraseando a Pineau (2005), la Universidad Nacional de Quilmes responde: "Yo me ocupo". Así, durante ese año se conforma un equipo de trabajo, conducido por la Secretaría Académica de la universidad, que desarrolla el proyecto de la ESET en sus múltiples

aspectos: desde la definición del emplazamiento de la escuela, la relación con los actores sociales e institucionales claves, la elección de las orientaciones dentro de la modalidad técnico profesional, el diseño de los planes de estudio y la caja curricular, la identificación de los requerimientos de la planta orgánica funcional y el perfil de sus integrantes, hasta cuestiones más operativas tales como la selección docente y la difusión y organización de los procesos de inscripción para estudiantes y familias interesados, entre otros.

La UNQ, con un destacado perfil territorial, trabajó en aquel momento (y, con los avatares propios de la política comunal, lo hace durante toda su trayectoria) con el Municipio de Quilmes y organizaciones de la sociedad civil para la identificación de alternativas para la ubicación de la futura escuela, lo que implicó definir, al mismo tiempo la comunidad con la que trabajaría. Poco tiempo después el Concejo Deliberante, por unanimidad, cedió a la UNQ el uso de unas tierras fiscales ubicadas en la localidad de Ezpeleta Oeste, en las que ya estaban emplazadas una sala de salud y un jardín de infantes. Así, la futura ESET-UNQ se construye en tierras en las que una década antes se había planificado una alcaidía, y se integra a un proyecto defendido por vecinos y organizaciones locales que resistieron la instalación de una cárcel en el barrio para proponer, en su lugar, un Polo Educativo. En 2016, estudiantes de la ESET retoman esta marca histórica durante su participación en el programa "Jóvenes y Memoria", organizado por la Comisión Provincial por la Memoria, donde presentaron el documental "Menos balas, más tizas", que relata, uniendo pasado y presente, la violencia policial e institucional que enfrentan los y las jóvenes de los barrios que rodean a la escuela (Cesaroni y Antico, 2017).

Este terreno está ubicado sobre una avenida central de la localidad, en una zona densamente poblada compuesta por varios barrios (23 de diciembre, COVENDIAR, La Resistencia, Esperanza Grande, Los Álamos, entre otros) desarrollados a partir de asentamientos y tomas de terrenos de la década de 1990. La comunidad está formada funda-

mentalmente por familias de trabajadores, mayormente informales, muchos de ellos migrantes recientes (Schneider, Pérez y Marzioni, 2016).

Mientras comenzaba a gestarse el proyecto pedagógico y, al mismo tiempo, edilicio, la UNQ planificó la apertura de la ESET para marzo de 2014, con una primera cohorte de estudiantes de 1er año. Para ello, el Municipio puso a disposición un espacio dentro del CIC (Centro de Integración Comunitaria) "2 de abril", ubicado a pocas cuadras del emplazamiento definitivo. Contaba con dos aulas, una pequeña oficina disponible para el equipo de conducción (conocida como "la cucha", nombre que se conservaría aún después de la mudanza, con espacios mucho más amplios y cómodos), una cocina y un SUM que se utilizaba como patio, espacio de trabajo y encuentro y comedor para servir diariamente el desayuno, el almuerzo y la merienda. Durante 2013 se realizaron actividades de difusión en los barrios, en las escuelas primarias, y a través de las organizaciones y referentes territoriales. En el mes de diciembre se inscribieron 72 ingresantes a primer año, muchos de ellos jóvenes con trayectorias escolares "no encauzadas" (Terigi, 2007): recorridos por la escuela primaria más extensos, o el primer año de secundaria interrumpido o cursado en más de una oportunidad. Quienes se inscribieron no llegaron, simplemente, sino que fueron activamente buscados e invitados a participar de la apertura de la escuela que se presentaba como una oportunidad para reingresar y ahora sí, recorrer y completar el nivel secundario. De esta manera, las ideas y concepciones que los equipos de la UNQ y del Ministerio venían trabajando en diversos documentos, marcos regulatorios y convenios, comenzaba a materializarse en una propuesta concreta, destinada a un grupo de jóvenes de Ezpeleta Oeste, con un objetivo que aún funciona como lema institucional: "Educación de calidad para una sociedad más justa".

Ese año 2014 definió, en múltiples sentidos, la identidad de la escuela.

#### Nuevos mandatos y transformaciones necesarias

El marco pedagógico definido en el convenio suscripto entre la UNQ y el Ministerio de Educación de la Nación para el desarrollo de la ESET-UNQ incluía un conjunto de intervenciones en el formato tradicional de la educación secundaria. Este tipo de intervenciones hasta al momento habían sido escasamente exploradas por los sistemas educativos jurisdiccionales, y las pocas experiencias documentadas estaban basadas en instituciones pequeñas, algunas de ellas de carácter alternativo y/o de nivel primario (Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Tiramonti, 2006). La excepción la constituía el formato de las llamadas "Escuelas de reingreso" de la Ciudad de Buenos Aires, proyecto vigente desde el año 2004 (Ziegler, 2006). Las transformaciones propuestas en el convenio no eran novedosas, sin embargo: el Consejo Federal de Educación (CFE) había aprobado en mayo de 2009 el "Plan Nacional de Educación Obligatoria" (Res. CFE 79/09) y otros documentos complementarios como los "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria" (Res. CFE 84/09) y las "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria", (Res. CFE 93/09), que a la vez que visibilizaban las problemáticas del nivel, especificando los obstáculos intrínsecos con efectos excluyentes sobre las trayectorias de los y las estudiantes, proponían una serie de intervenciones para su abordaje y transformación. El primero de estos documentos complementarios asumió considerandos basados no sólo en la Ley de Educación Nacional, sino también en el "Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina", del 2008, que presenta la educación secundaria como problema social en su nuevo contexto de obligatoriedad, y a través de un diagnóstico pormenorizado, sistematizó los objetivos políticos e interrogantes a partir de los cuales debía darse el debate. Fue a partir de este documento que se desarrolló un proceso de discusión y consulta pública que culminó con las mencionadas resoluciones del CFE, y otras que irían discutiéndose en los siguientes años.

Con todo, la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y la responsabilidad indelegable del Estado para garantizarla impulsaron una serie de transformaciones que debían dar respuesta a un "sujeto inesperado" (Carballeda, 2017). La irrupción de jóvenes para quienes el formato y la gramática de la educación secundaria no tenían más respuesta que mecanismos de exclusión, desafió por completo el modo tradicional de la educación media; y continúa haciéndolo aún hoy. Fue necesario, entonces, producir una serie de intervenciones desde la política pública que materializaran la implementación de la obligatoriedad prometida en la LEN. El proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con Universidades Nacionales fue quizá una de las primeras experiencias en las que el Plan Nacional de Educación Obligatoria encarnó efectivamente.

¿En qué consistían las intervenciones propuestas por el CFE, retomadas por el convenio marco suscripto con el Ministerio de Educación de la Nación y finalmente definidas por la ESET para su modelo pedagógico? ¿Qué aspectos del formato escolar se proponían transformar?

En primer lugar, las que actúan sobre las reglas establecidas por los regímenes académicos, en particular las que norman la condición de regularidad de los y las estudiantes, las que establecen las condiciones de acreditación de los espacios curriculares, y las que definen la promoción de un curso al subsiguiente (Baquero y otros, 2012). En los regímenes académicos del nivel secundario construidos y generalizados desde mediados del siglo XX, la condición de estudiante se sostiene a través de la asistencia a clase: un período de ausencia por salud, o por obligaciones de cualquier tipo, o incluso el retraso de pocos minutos en el horario de ingreso supone un riesgo para dicha regularidad. Por otro lado, cada espacio curricular es evaluado de manera independiente por el o la docente a cargo, y la acreditación se logra a través del promedio de las calificaciones obtenidas en las instancias de evaluación sumativa, primero, y en los informes periódicos, luego; el promedio debe superar una calificación

de corte (usualmente 6 o 7 de una escala de 1 a 10) para considerar la aprobación y acreditación de cada espacio curricular. Por último, la promoción de un estudiante al curso subsiguiente depende de la acreditación de la mayor parte de los espacios curriculares anuales: los regímenes académicos fijan el número máximo de espacios curriculares que pueden quedar pendientes de aprobación o no acreditados (usualmente 3 o 4 como máximo), y ello determina la promoción al curso subsiguiente o bien la repitencia, o sea la permanencia en el curso actual, incluyendo el recursado de las materias efectivamente acreditadas. Estas reglas construyen, finalmente, aquello que se entiende por "éxito" y por "fracaso" escolar (Perrenoud, 2008), y son las que definen las situaciones de repitencia acumulada, de abandono, y de finalización sin certificación efectiva de la trayectoria escolar.

A partir de ello, la ESET-UNQ desarrolló una propuesta académica en la cual a) la regularidad de los y las estudiantes se aseguró a partir de su matriculación, traspasando la responsabilidad por el cumplimiento de la asistencia y el diseño de oportunidades de aprendizaje a la propia escuela; b) se privilegió la evaluación diagnóstica y formativa como herramienta para el seguimiento de los procesos de aprendizaje, permitiendo la valoración de cada estudiante en particular, en períodos de tiempo variables a través de estrategias diferenciadas; c) se organizó un formato de evaluación docente colegiada, en la cual se valoran y comparten criterios y estrategias para el seguimiento y evaluación de las trayectorias de cada estudiante en los distintos espacios curriculares; d) se aseguró la promoción de la totalidad de la cohorte al curso subsiguiente, independientemente de la cantidad de espacios curriculares acreditados por cada estudiante al finalizar un año lectivo; v e) se asumió institucionalmente la responsabilidad de generar instancias, dispositivos y oportunidades de enseñanza y de aprendizaje que permitan, a lo largo de toda la trayectoria escolar, la eventual acreditación de los espacios curriculares adeudados (Schneider, Alvarado y Benítez, 2016). Se retomarán estas características en próximos apartados, cuando se desarrollen los dispositivos académicos que materializan estas decisiones.

En segundo lugar, se encuentran aquellas transformaciones referidas al diseño y desarrollo del currículum del nivel secundario. Desde la conformación de los colegios secundarios en el país, a mediados del siglo XIX, se formuló para el nivel un currículum enciclopédico, de tipo agregado, en el que opera una fuerte clasificación que delimita y aísla los contenidos escolares en espacios (materias o asignaturas) asociados a disciplinas académicas (Bernstein, 1985), organizados anualmente y dispuestos de forma secuencial o gradual a lo largo del plan de estudios. Estas características producen una agenda semanal constituida generalmente por más de diez espacios curriculares, de pocas horas cada uno, a cargo de múltiples docentes, especialistas disciplinares. Tal atomización de los saberes suele resultar, además, en una artificialidad de los contenidos, lo que aleja las propuestas de enseñanza de las realidades vitales de quienes aprenden. Si bien es esperable que el trabajo de transposición didáctica resulte en "artificio" (Gvirtz y Palamidessi, 1998), la diferenciación enciclopedista aleja el saber de las experiencias vitales de las personas. El efecto casi ineludible es la ausencia de sentido y la construcción de vínculos absolutamente lábiles entre los y las estudiantes y la propuesta escolar. Así, en conjunción con las reglas establecidas en los regímenes académicos, esta característica supone la iteración y superposición de instancias de evaluación, la dificultad para profundizar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la construcción de un oficio de estudiante "exitoso" vinculado con el aprendizaje ritual, aquel que sirve para aprobar las instancias de evaluación y calificación en lugar de consolidar saberes y experiencias significativos (Anijovich y Cappelletti, 2020). Al mismo tiempo, la disposición de los espacios curriculares a lo largo de varios cursos, organizados de manera secuencial, construye una supuesta gradualidad que también tiene consecuencias en el trabajo de docentes y estudiantes en relación al abordaje de los saberes (Terigi, 2010), así como en la posibilidad de continuar la trayectoria de estudiantes que acumulan un mismo espacio curricular no acreditado a lo largo de varios años.

La propuesta curricular supuso un importante desafio, ya que el currículum de la formación técnico profesional de nivel secundario está fuertemente estructurado a través de normativas dispuestas por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y el CFE, que suponen la profundización en saberes disciplinares específicos de la formación científica y técnica además de los establecidos para la formación secundaria general, lo que implica una gran cantidad de contenidos mínimos, cargas horarias preestablecidas y modalidades de trabajo en talleres y laboratorios, sumadas a las prácticas pre-profesionales obligatorias. Es, al mismo tiempo, la modalidad de nivel secundario en Argentina con menores tasas de retención y graduación efectiva: en el año 2013, eran respectivamente del 63,3% y 38,2% (RFIETP, 2016).

Las definiciones curriculares delineadas al inicio del recorrido de la ESET-UNO consistieron, fundamentalmente, en diferenciar un primer ciclo básico de 3 años, común a todas las orientaciones, y un ciclo superior de 4 años orientado a cada una de las titulaciones técnicas. Así, respecto del ciclo básico se definió: a) desarrollar una caja curricular de nueve espacios: matemática, prácticas del lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, construcción de la ciudadanía, educación tecnológica, idioma extranjero (inglés), educación física y educación artística; b) organizar espacios curriculares areales: ciencias naturales en lugar de biología, química y física; ciencias sociales en lugar de historia y geografía; c) incluir el espacio curricular de educación tecnológica, con impronta en saberes digitales y en la reflexión social e histórica de la ciencia y la tecnología; d) no incluir en el ciclo básico los talleres habituales de la escuela secundaria técnico profesional; e) distribuir la jornada extendida propia de la educación técnico profesional entre los espacios curriculares, cada uno de ellos con similar carga horaria semanal, más amplia que la habitual en el resto de las escuelas secundarias (Andrade y Schneider, 2017).

Por último, en la puesta en marcha de la ESET se consideraron otras modificaciones a las que habitualmente conforman el formato clásico de la escuela secundaria. Entre otras, la inclusión de espacios curriculares electivos, la reorganización de tiempos escolares para permitir el trabajo en parejas pedagógicas y la estructuración del año escolar en cuatro períodos diferenciados por función (período exploratorio, primer cuatrimestre, segundo cuatrimestre y período de integración).

En relación a este último aspecto, es interesante valorar de qué forma la reorganización de los períodos anuales son decisiones de fuerte impacto pedagógico. En primer lugar, se trabajó fuertemente en revisar la noción de "diagnóstico" y, al mismo tiempo, de que se trata de una tarea que sólo se realiza en el inicio del año. La propuesta se vinculó con dos propósitos muy claros y que se trabajaron en jornadas de formación y asesoramiento con docentes. Por un lado, el propósito de problematizar concepciones diagnósticas que pretenden relevar déficits y condiciones a remediar, a resolver: la composición del universo estudiantil de la escuela podría volverse un escenario propicio para "detectar" problemas que justificaran luego posibles fracasos escolares. Por el otro, y en extremo vínculo con lo anterior, se sostuvo que un primer período, exploratorio, era el momento fundacional de un contrato pedagógico que debía velar por construir vínculos potentes con la escuela y propiciar un pronóstico esperanzador para lo que vendría. Así, la exploración inicial no tuvo como pretensión el exclusivo hallazgo de dificultades, sino también (y sobre todo) el reconocimiento de habilidades, intereses, deseos. La propuesta de enseñanza de cada docente (el programa de cada materia) sería entonces el resultado de la información recabada en estos primeros encuentros con los y las estudiantes. En segundo lugar, el período de integración (el último del año) se convirtió en un desafío pedagógico particular. La idea inicial sostuvo que los saberes desplegados en la anualidad del ciclo debían encontrar un sentido que les integre y construya una nueva oportunidad de enseñar y de aprender. No se lo pensó solamente como una instancia de recuperación (aunque debería cumplir esa función para quienes lo necesitaran), sino más bien como un oportunidad para desplegar una experiencia

metacognitiva. En su propósito, el período de integración no sólo tuvo la capacidad de resolver la acreditación de los espacios sino también de instituir un momento para reflexionar sobre los desarrollado en materia de enseñanza y de aprendizajes. Así, sucedió que en el período de integración se lograron articulaciones entre unidades curriculares que producirían proyectos compartidos y en años subsiguientes.

Una pequeña transformación que se incluyó, pero que con el correr del tiempo se demostraría como clave, consistió en atrasar el horario de ingreso a clase, a partir de considerar las particularidades cronobiológicas de los y las jóvenes que asisten al nivel (Golombek, 2007): aun abriendo sus puertas a las 8.00 de la mañana, el ingreso a las aulas y el inicio formal de la jornada escolar se fijó a las 8.30 horas.

Reconociendo que "la escuela media se creó con un propósito selectivo y por tanto es un dispositivo cuya organización y concepción cultural está orientada a la materialización de este propósito" (Tiramonti, Ziegler y Nóbile, 2017: 165), estas y otras intervenciones pedagógicas y organizacionales que se definieron en relación con los aspectos estructurantes del formato y la experiencia escolar estaban guiadas por un objetivo claro: garantizar el acceso, la permanencia, el logro de aprendizajes de calidad y la titulación de jóvenes de sectores populares de barrios de Ezpeleta Oeste.

Es así que la ESET-UNQ no se ajustó a la definición de las escuelas medias históricas como "máquinas selectivas" (Tiramonti, Ziegler y Nóbile, 2017), en tanto su creación parte de un objetivo político pedagógico y un tiempo sociohistórico diferentes. Sin embargo, fue y sigue siendo necesario revisar los modos en que estos propósitos pedagógicos se cumplen, porque no se pueden obviar las cristalizaciones de un sistema educativo que aún legitima las exclusiones. Es posible que estas invariancias permanezcan en las experiencias y prácticas de docentes, estudiantes y familias que hoy son atravesados por las propuestas pedagógicas que intentan revertir o contrarrestar los efectos de aquellos condicionamientos, así como en la más

amplia trama de relaciones sociales e institucionales en las que aquellas representaciones aún siguen permeando y obteniendo validación.

# "Sin miedo a retroceder en chancletas"

Una de las características de la propuesta pedagógica de la ESET-UNQ durante la etapa fundacional acá reseñada es la flexibilidad, entendiéndola como la perspectiva institucional dispuesta a la identificación de necesidades y oportunidades, la valoración colectiva de las mismas, el diseño de propuestas de intervención, la puesta en marcha, y la evaluación y seguimiento permanente para definir su continuidad, transformación o cese. Esta flexibilidad puede explicarse en parte por su condición de escuela dependiente de una Universidad Nacional: por un lado, la autonomía relativa de la escuela, al no depender de una jurisdicción provincial; y por otro lado, por el hecho de considerarse una oportunidad para poner en práctica propuestas que derivan del conocimiento pedagógico construido académicamente, así como espacio para continuar construyendo estos saberes.

Con respecto a la autonomía relativa de la escuela, el convenio firmado entre la UNQ y el Ministerio de Educación de la Nación consideraba un marco pedagógico general, así como ciertos irrenunciables: la ubicación en el territorio y un vínculo estrecho entre este y la propuesta pedagógica; el diseño de dispositivos que garanticen el ingreso, retención, aprendizaje y egreso de la totalidad de los y las estudiantes; y el desarrollo de nuevos roles y funciones para los equipos pedagógicos, como los más relevantes (Zysman, 2015; Benítez, 2019). Las primeras definiciones, así como las que fueron construidas durante los años subsiguientes, le dieron una identidad propia al provecto de la ESET-UNQ, con algunas similitudes y también diferencias con respecto a otros proyectos institucionales que desarrollaron en paralelo otras universidades nacionales (Andrade y Schneider, 2017; Anderete Schwal, 2021). Sin embargo, es interesante señalar que esa autonomía no dejó a la escuela tomando decisiones de manera solitaria, sino que lo hizo en diálogo con las instancias decisorias propias de la universidad: sería la Secretaría Académica

dependiente del Rectorado de la UNQ y el Consejo Superior de la misma quienes discutan, propongan y refrenden las propuestas que se lleven adelante. Esta gimnasia supuso a la vez una práctica burocrática y democrática (Benítez, 2019), y de alguna forma obligó a un trabajo, a cargo de los equipos de la escuela (fundamentalmente del equipo de conducción), de documentación, estudio, argumentación y valoración de cada propuesta.

Luego, la ESET-UNQ se conformó en el seno de una universidad pública con una trayectoria consolidada en el campo de la educación; así, los equipos constituidos para trabajar en el proceso de creación y puesta en marcha de la escuela fueron y son especialistas con trayectoria en este campo, así como en otras áreas que resultan centrales para el proyecto: por ejemplo, profesionales de las disciplinas que constituyen las orientaciones (Tecnología de los Alimentos, Programación y Comunicación) y colegas que vienen trabajando en el desarrollo de acciones en el territorio en que se instaló la escuela y ya han consolidado relaciones y trabajo común con organizaciones sociales y actores clave. Al mismo tiempo, la escuela funcionó en este período como espacio de producción de conocimiento: dos proyectos de investigación de la UNO, contemporáneos a la apertura y desarrollo de la escuela y desde una perspectiva etnográfica, documentaron, discutieron y conceptualizaron el proceso; investigadores de otras instituciones (incluso del extranjero)<sup>3</sup> focalizaron en el proyecto como objeto de estudio; y desde la Secretaría de Investigaciones de la UNQ se financiaron líneas específicas dirigidas a docentes de la ESET para el desarrollo de investigación situada. Es posible hipotetizar que estas acciones, entre otras, configuraron un ambiente

<sup>3</sup> El caso de la ESET de la UNQ fue parte de un trabajo de indagación acerca de las representaciones de docentes y jóvenes en torno a la inclusión, la convivencia democrática (construcción de paz para Colombia) y ciudadanía. De ese trabajo resultó una publicación compartida entre la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina) y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y la Universidad de Manizales (Colombia): Freytes Frey y Arroyo Ortega (Comp.) (2022). Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires / – 1a ed . – Avellaneda : Undav Ediciones; Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Libro digital, PDF – (Inclusión educativa; 2)

fértil para el análisis y valoración permanente de alternativas, la identificación anticipada de dificultades y la discusión conceptual, y por tanto, fueron centrales para el desarrollo de prácticas pedagógicas flexibles.

Cuando el proyecto de la ESET-UNQ comenzó a funcionar, en marzo de 2014, se conformaron dos grupos o secciones de 1er año, porque el espacio en el CIC cedido por el Municipio de Quilmes no permitía otra organización. La experiencia de ese primer año, con 36 estudiantes por cada sección, demostró la necesidad de pensar otra estructura para el año siguiente. Ello, más el necesario crecimiento de la escuela con una nueva cohorte, obligaron a la relocalización de la ESET mientras el edificio definitivo comenzaba su construcción: es así que durante el año 2015 la ESET funcionó en un piso especialmente acondicionado de uno de los edificios del campus de la UNQ en la localidad de Bernal. Para permitir que los y las estudiantes de Ezpeleta Oeste se trasladaran diariamente a la nueva sede, ubicada a unos 7 kilómetros, la UNQ, en acuerdo con el Ministerio, dispuso la contratación de micros particulares que diariamente realizaban el traslado ida y vuelta desde el barrio hasta el campus UNQ.

Así, para 2015 se decidió transformar las dos secciones de 1er año en tres secciones de 2do año, con 25 estudiantes cada una, a la vez que, a partir de la reflexión compartida entre docentes y conducción, se propuso que los cursos de 1er año tuvieran una cantidad menor, 20 estudiantes cada uno, con la idea de que a partir de segundo año se puedan sumar más estudiantes (hasta completar los 25 en cada sección): ello permitiría realizar con los y las ingresantes un trabajo de acompañamiento a la vida escolar más personalizado y, a la vez, ofrecer vacantes para el 2do año, que gracias a la difusión boca a boca de la experiencia de la escuela, iba convirtiéndose en un pedido de las familias del barrio. Así, a partir de esta decisión, la escuela quedó constituida por tres secciones por año de 25 estudiantes cada una, a excepción del 1er año, conformado por tres secciones de 20 estudiantes. Sin embargo, la masiva inscripción al sorteo para

ingresar a 1er año (y a los cursos sucesivos) de 2015 en adelante, obligaron a dar marcha atrás con esa decisión y establecer, a partir de 2018, que se incorporaran 25 estudiantes por sección ya desde 1er año, flexibilizando incluso ese número si era necesario para cumplir con el mandato de inclusión y/o el requerimiento de organizaciones territoriales u organismos del Estado que, en conocimiento de la tarea realizada, solicitaban vacantes para jóvenes que particularmente requerían de una Escuela que les acoja como lo hacía la ESET con sus estudiantes. Esto último asumió, con el tiempo, una forma protocolizada que estableció criterios definidos para la excepción de vacantes con el objetivo de dar respuesta institucionales (y no discrecionales) al principio de intersectorialidad que emana de las políticas públicas con perspectiva en los DDHH.

Esa ampliación en la cantidad de estudiantes de 1er año también fue posible porque el Equipo de Orientación Escolar (EOE), conjuntamente con el equipo de coordinadores de curso (un rol profesional propio de las nuevas escuelas preuniversitarias, de carácter socioeducativo y central para comprender los alcances de la escuela en relación a la retención, por ejemplo), desarrollaron una serie de dispositivos pedagógicos para acompañar a los y las ingresantes y a sus familias en el proceso de transición a la escuela secundaria, a través de entrevistas, actividades de orientación y ambientación, reconocimiento de los saberes previos de los y las estudiantes, entre otros. En pocos años, este dispositivo de ingreso fue asumiendo mayores grados de institucionalidad y consolidando saberes producidos por los propios actores que lo llevaban adelante. Se comenzó a sistematizar toda la información relevada sobre esos y esas jóvenes que se sumaban a la escuela, tanto en relación a sus trayectorias educativas como sus biografías en términos más integrales. Esa información propició la posibilidad de producir un conocimiento inicial y habilitó a la distribución de los y las ingresantes en tres secciones intencionalmente heterogéneas y respetando, cuando se evaluaba necesario, vínculos preexistentes entre los y las jóvenes. Tales decisiones se comenzaron a tomar en sendas reuniones de trabajo que reunían los aportes de

coordinadores de curso, integrantes del EOE, docentes disciplinares, equipo de gestión. Si el período inicial de cada espacio curricular funcionaba desde la lógica exploratoria que describimos más arriba, el primer desembarco en la escuela comenzó a ocupar el lugar de período exploratorio más general e inicial.

Algo similar sucedió con las definiciones respecto a la elección de orientación por parte de los y las estudiantes al finalizar el ciclo básico. La escuela fue avanzando anualmente, y a finales de 2016 fue necesario definir una estrategia para la conformación de las tres secciones del ciclo superior, una para cada orientación técnica (Tecnología de los Alimentos y Programación) y una para el Bachillerato en Comunicación. Se resolvió que, en primer lugar, los y las estudiantes eligieran la orientación de su preferencia, y a partir de ello, se hiciera un sorteo entre quienes no habían realizado esta elección por diversos motivos. Considerando que las decisiones de los y las jóvenes no se basan únicamente en el interés por un área disciplinar, sino, fundamentalmente, por afinidad social con sus compañeros, se resolvió dar continuidad a las secciones del ciclo básico para el cursado de las materias del eje de formación general, y organizar nuevas secciones únicamente para el cursado de las materias de los ejes de formación específica, permitiendo que los y las estudiantes sostengan sus agrupamientos previos al menos para una parte de la jornada escolar. Aun considerando esas opciones, esa primera elección de orientación seguida de sorteo, a poco de andar el ciclo lectivo del año 2017, se demostró insatisfactoria, tanto para los y las estudiantes como para los equipos docentes y de conducción: las dinámicas de cada una de las orientaciones resultaban muy diferentes entre sí, la organización cotidiana de secciones múltiples era un poco caótica, y, especialmente entre quienes habían ingresado a una de ellas por sorteo, eran evidentes las dificultades e incomodidades para adaptarse a esta nueva etapa.

Durante los primeros meses del año 2017, mientras se hacía evidente que había múltiples situaciones que era necesario reconsiderar, se trabajó en el diseño de una nueva estrategia que pusiera en juego varias cuestiones: en primer lugar, valorar la necesidad de un trabajo pedagógico previo que permitiera que los y las estudiantes exploraran de manera suficiente las características de cada orientación para evaluar sus elecciones; en segundo lugar, reconocer que las lógicas disciplinares de cada orientación, así como su modalidad (técnica o bachillerato) y organización horaria, ofrecían oportunidades pero también obstáculos diferentes, y que probablemente no eran igualmente óptimas para cualquier estudiante; en tercer lugar, identificar que, en muchos y muchas estudiantes y sus familias, la posibilidad de elegir una orientación era una aspiración definida desde su ingreso a la ESET-UNQ, que se expresaba en un reclamo para que el proceso de elección de orientación incluyera algún resorte basado en el mérito académico.

El dispositivo resultante fue el llamado "Concurso de producciones". Desde mediados de cada ciclo lectivo, los cursos de 3er año comenzaron a trabajar con los y las docentes y coordinadores de curso (y cuando la situación lo amerita, con el EOE) en diversas actividades que funcionarían como múltiples puertas de acceso a la exploración de cada orientación de la escuela. Al mismo tiempo, los y las estudiantes, pueden valorar sus opciones y, comenzar a delinear, de manera individual o de a pares, un proyecto que servirá luego para el diseño de una producción (que puede desarrollarse en diferentes formatos, lenguajes, soportes y dispositivos) que presentarán, ante un jurado compuesto por docentes de la orientación a la que aspiran, sus coordinadores de curso, y estudiantes avanzados del ciclo superior. De esta manera, estas producciones reciben una puntuación, y ese orden de mérito les permite el acceso a una vacante en la orientación elegida. El resultado de todo este proceso es que los y las estudiantes reconocen sus intereses y deseos (dentro del marco de elecciones posibles), construyen una trayectoria de aprendizaje preliminar, lo que les permite llegar a la orientación elegida con saberes y experiencias relevantes, y ven reconocido el trabajo y esfuerzo realizado. Mientras tanto, los equipos docentes y de conducción identifican

situaciones particulares, estudiantes que no logran definir una orientación; también se van reconociendo, a partir del trabajo pedagógico desarrollado durante la trayectoria de cada estudiante, que hay algunas orientaciones que por diferentes motivos resultan más adecuadas que otras en determinadas circunstancias (por ejemplo, en función de los saberes e intereses desarrollados en cada caso, o para quienes tienen una asistencia más irregular, trabajan o practican deportes de alto rendimiento, o tienen algún requerimiento de acompañamiento específico). Es así que una vez finalizada la etapa de presentación y valoración de las producciones, comienza un período de trabajo más individualizado, que supone el diálogo entre docentes, coordinadores de curso, equipo de conducción, profesionales del EOE, cada estudiante y también su familia. Es un proceso lento, respetuoso y dialogado, donde se intenta encontrar la mejor alternativa para cada estudiante, escuchando y pensando de manera conjunta.

Así, lo que comenzó como una simple decisión individual o la respuesta aleatoria de un sorteo, se convirtió en un dispositivo sumamente valorado y repensado de manera constante, con el objetivo de asegurar la retención de los y las estudiantes, mejorar la transición entre dos ciclos con lógicas diferenciadas, y tratar de garantizar que cada joven encuentre un espacio de desarrollo y gratificación dentro de la escuela de acuerdo a sus potencialidades e intereses.

# "A cada pibe hay que ir a buscarlo a donde se encuentra"

De las múltiples estrategias pedagógicas desarrolladas por la ESET-UNQ, los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas o ATD destaca particularmente por su potencial transformador y por constituir en sí mismo un dispositivo flexible y adaptable a distintas necesidades Al mismo tiempo, es posible encontrar allí un antecedente para las alternativas valoradas por el actual "Régimen Académico para la Educación Secundaria" de la Provincia de Buenos Aires (Res. DGCYE 1650/24).

Como ya se discutió párrafos antes, el proyecto inicial de la ESET-UNQ incluido en el convenio marco suscripto con el Ministerio de Educación de la Nación y, posteriormente, el Régimen de Estudios de la ESET-UNQ establecieron que "la promoción anual de las/os estudiantes al curso inmediato superior se realiza por cohorte, independientemente de la cantidad de asignaturas acreditadas por cada estudiante" (Res. CS 564/18, artículo 19°). Así, descarta a la repitencia o permanencia como mecanismo para el logro de los aprendizajes y la acreditación de los mismos pero, al mismo tiempo, requiere de la definición de mecanismos específicos para garantizarlos. Es así que surgen los espacios de ATD como dispositivo que permita, a lo largo de la trayectoria de los estudiantes, garantizar nuevas oportunidades de aprendizaje y su acreditación.

Al finalizar el primer año de la ESET, en 2014, la evaluación colegiada realizada por los equipos docentes y de conducción muestra que una parte de los y las estudiantes no ha logrado acreditar todos los espacios curriculares correspondientes al 1er año. Está claro que promocionarán al año siguiente, pero resta resolver cómo recuperarán los aprendizajes no alcanzados durante el ciclo lectivo que finaliza. Al mismo tiempo, hay estudiantes que al ingreso en ese año presentaban una edad cronológica superior a la teórica para 1er año, que podrían beneficiarse de algún mecanismo que permitiera "acelerar" su trayectoria escolar actual. Es así que se diseñan los espacios de ATD para implementar con el inicio del ciclo lectivo 2015.

¿En qué consisten? "... son el formato elegido por la ESET-UNQ para atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares de los y las estudiantes durante el Primer Ciclo (1ro a 3er año)" (Schneider, Alvarado y Benítez, 2016: 46). Se trata de espacios curriculares, incorporados a la grilla semanal, de cursado obligatorio para la totalidad de estudiantes de un curso, a cargo de los y las docentes disciplinares, quienes son los encargados de diseñar estrategias de atención individualizadas. Los ATD corresponden a seis de los nueve espacios curriculares del ciclo básico (matemática, prácticas

del lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, construcción de la ciudadanía y educación tecnológica). Se estructuran de forma tal dentro de la grilla horaria semanal que permiten que se trabajen conjuntamente dos ATD en simultáneo, dando lugar a dos opciones organizativas, que pueden ir variando a lo largo de su desarrollo: los y las docentes pueden trabajar conjuntamente, como pareja pedagógica, diseñando proyectos, actividades y tareas en común; o bien pueden trabajar cada docente por separado, con un grupo reducido (de 10 a 13 estudiantes). De esta manera, cada curso cuenta con tres bloques horarios semanales destinados a los ATD, cubriendo los seis espacios curriculares. Por ejemplo:

Espacios de Atención a las Trayectorias Diversas ¿Cómo se distribuyen en la grilla horaria?

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.30 a	PRÁCTICAS del	ATD TECNOLOGIA	CIENCIAS	CONSTRUCCI ON DE LA CIUDADANIA	MATEMÁTICA
10.00	LENGUAJE	ATD CONSTRUCCION DE LA CIUDADANIA	SOCIALES		
10.10 a	TECNOLOGÍA	ATD MATEMATICA	MATEMÁTICA	INGLÉS	ATD CIENCIAS NATURALES
11.40	TECNOLOGIA	ATD CIENCIAS SOCIALES	MATEMATICA		ATD PRACTICAS Del LENGUAJE
11.50 a 13.20	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	PRACTICAS del LENGUAJE	CIENCIAS NATURALES	INGLÉS

Fuente: Universidad Nacional de Quilmes

¿Qué sucede en un ATD? Si bien forman parte de la grilla semanal anualizada, los espacios de ATD tienen una estructura cuatrimestral, con objetivos específicos fijados al inicio de cada período. Durante el período exploratorio se identifican necesidades de cada estudiante: a) acreditación pendiente o recuperación del curso del año previo;

b) aceleración de contenidos del curso del año siguiente; c) tutoría

y profundización de los contenidos del curso actual; y se diseñan estrategias para su abordaje, con el objetivo de que al finalizar el cuatrimestre, puedan valorarse y, eventualmente, acreditarse si fuera necesario y, en función de ello, determinar los objetivos del cuatrimestre siguiente.

Al mismo tiempo, este dispositivo sostiene la grupalidad original del curso. La administración de recursos, tiempos y tareas logra que cada estudiante "recurse", "adelante" o "profundice" aquello que requiere de más enseñanza para consolidar aprendizajes sin que se deba separar a ningún o ninguna estudiante de su curso. Como se puede inferir en todo el desarrollo, el respeto por las relaciones entre pares y la construcción de grupalidades como espacios que fortalecen el vínculo con la Escuela fueron una apuesta constante en el proyecto de la ESET.

Los espacios de ATD del ciclo básico son dispositivos que fueron altamente valorados por la comunidad de la ESET, en general. Los y las estudiantes y sus familias los reconocen como espacios que les brindan nuevas oportunidades de aprendizaje, y parte del "oficio del alumno" de la ESET consiste en reconocer las posibilidades que allí se ofrecen. Los y las docentes, por su parte, encontraron en estos espacios oportunidades de innovación didáctica, de trabajo conjunto con otros colegas y, en general, de darle nuevos sentidos a su trabajo profesional y las estrategias didácticas que privilegian, toda vez que en los ATD no se "da clase", sino que se diseñan e implementan diverso tipo de actividades de aprendizaje. Es aquí, finalmente, donde adquiere significado y carnadura el modelo didáctico que la ESET buscó desarrollar desde su creación: contrastar la idea de la enseñanza "uno a todos", monocrónica (Terigi, 2010), reemplazándola por la perspectiva del desarrollo de múltiples actividades e instancias de enseñanza y de aprendizaje, adecuadas a la diversidad de estudiantes que conforman el aula de un curso. Estos espacios de ATD materializaron la noción de diversidad y heterogeneidad, y las experiencias de docentes y estudiantes en ellos "derramaron" al resto de las propuestas de enseñanza, por fuera de ellos. Trabajar desde esta perspectiva supone comprender que los estudiantes construyeron trayectorias y cronologías de aprendizaje diversas (Terigi, 2010) y que la tarea docente consiste en reconocerlas y partir de ellas: una vez más, se trata de ir a buscarlos allí a donde estén y acompañarlos en la construcción de saberes y experiencias.

A través de este dispositivo, implementado durante los tres años del ciclo básico, se espera que los y las estudiantes lleguen al ciclo superior con la mayor parte de los espacios curriculares acreditados. Este objetivo tiene su importancia, ya que las particularidades de las cajas curriculares de las orientaciones (sobre todo, las dos técnicas), no permiten incluir los ATD en la grilla semanal. Así, las opciones para recuperar espacios curriculares no acreditados que se despliegan en el Ciclo Superior son distintas, ofrecen menores oportunidades de enseñanza individualizada y requieren mayores grados de autonomía por parte de los y las estudiantes. Consisten, en general, en el desarrollo de trabajos prácticos que tienen el objetivo de recorrer aprendizajes centrales y permitir su valoración y acreditación en Mesas Evaluadoras periódicas, con una modalidad de coloquio.

# "De acá no se va nadie"... sin su título secundario

Sin embargo, hacia el año 2018 fue necesario reconocer que un pequeño grupo de estudiantes ya avanzados (menos del 5% de la matrícula), algunos cursando su último año, contaban con una gran cantidad de espacios no acreditados, acumulados durante el ciclo básico y también el superior. La situación se tornaba más crítica en el caso de quienes cursaban el Bachillerato de seis años, participaron de alguna instancia de aceleración durante los años previos y se encontraban próximos a un potencial egreso: se trataba de estudiantes con más edad que la habitual en el último año de la escuela, en varios casos con obligaciones familiares y/o laborales, y que presentaban el riesgo potencial de terminar el cursado sin posibilidades de certificar su egreso, y pocas posibilidades de ser acompañados para lograrlo

una vez salidos de la escuela. Se evaluaron múltiples opciones: si la repitencia no era una opción, y la promoción por cohorte tenía para algunos y algunas estudiantes estas consecuencias... ¿qué alternativas podrían desplegarse? Fue necesario pensarlas por fuera del formato tradicional de la escuela secundaria, incluso por fuera de las estrategias elaboradas en los últimos años con foco en la inclusión.

A mediados del año 2018 se comenzó a implementar una experiencia de carácter transformador que significó dar respuestas diferentes a problemáticas difíciles de solucionar con las herramientas conocidas en la escolaridad masiva en general, y en el nivel secundario en particular. Se trataba de salir del laberinto por arriba. Así, se creó un nuevo grupo de estudiantes, al principio compuesto por 12 jóvenes, que en algún momento llegarían a un máximo de 20. La propuesta pedagógica consistió en conformar un equipo de cinco docentes, especialistas en diversos campos disciplinares: Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Prácticas del Lenguaje y Comunicación (va que era la orientación del Bachillerato del cual finalmente egresarían). Esos cinco docentes trabajarían a lo largo de la jornada semanal de 4 horas diarias organizados en parejas o tríos pedagógicos, llevando adelante proyectos interdisciplinarios de duración variable. Estos proyectos, generados con los contenidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del ciclo superior, a partir de los intereses y experiencias de los y las estudiantes y de los y las docentes se convirtieron en las oportunidades de realizar aprendizajes situados, significativos para las experiencias vitales de jóvenes de clase trabajadora, con una mirada que trasciende lo meramente escolar para pensar su presente y futuro colectivo (Garelli y otras, 2025) para luego acreditarlos como espacios curriculares del Plan de Estudios. Este espacio se constituyó como un nuevo dispositivo pedagógico de la escuela, de carácter permanente, mientras que sus integrantes, los y las estudiantes que lo transitan, lo hacen en la medida en que lo requieren: se puede entrar, aprender, acreditar espacios curriculares y egresar; pero también "ponerse al día" y volver al curso original, para graduarse posteriormente, ofreciendo flexibilidad y opciones

diversas. El proyecto fue gestado y delineado en un primer momento por el equipo de conducción de la escuela, y a partir de la convocatoria y conformación del equipo docente, alcanzó nuevos sentidos. No había antecedentes de los que aprender, así que hubo que ir haciendo camino, trabajando en equipo y realizando un seguimiento minuto a minuto, conversando con los y las estudiantes y sus familias, reconociendo las dificultades y pensando todo el tiempo alternativas didácticas y generando nuevos vínculos pedagógicos

Hubo que poner un nombre para esta experiencia: la clave era no generar un agrupamiento definido por sus particularidades y que funcionara como etiqueta negativa. Hubo que dar cuenta de que era una experiencia nueva, pero inscripta en el quehacer cotidiano y el conocimiento generado en la ESET, y a la vez dar la idea de que era un espacio que servía a todos y todas, pero con flexibilidad. Así, el nombre elegido fue "ATD-CS", espacio de Atención a las Trayectorias Diversas del Ciclo Superior. El formato, el espacio, el nombre, fueron rápidamente incorporados por quienes formaron parte de él y por la escuela en general: se empezó a escuchar "voy al atedé", "vamos los de 6to año y los de atedé", "yo me quiero pasar al atedé". Se trata de una experiencia cuya potencia todavía asombra y requiere de documentación, estudio y valoración, por las posibilidades que ofrece para la verdadera transformación del nivel secundario y su alcance inclusivo. Muchas de sus particularidades (el trabajo en proyectos, el carácter interdisciplinario y la convivencia de estudiantes con trayectorias diversas y dispares) fueron luego retomadas en el proyecto desarrollado en 2022 por el INET, de Educación Secundaria Profesional, destinada a estudiantes mayores de 16 años y que ofrece titulación de nivel secundario y certificación profesional.

# "Cuando decimos que es con todos y todas, es con todos y todas"

Un desafío particular que se vivió en la etapa fundacional fue el de albergar en el proyecto de la ESET a jóvenes que conviven con alguna discapacidad. Cuando el primer estudiante con certificado único de discapacidad (CUD) llegó a la ESET fue la Escuela de Educación Especial en la que éste se encontraba matriculado la que dio la voz de alerta. La vicedirectora de aquella institución se presentó en nuestra Escuela, alarmada porque la familia del joven había decidido inscribir a su hijo en una escuela técnica y, "para colmo de males", universitaria. Es interesante este inicio porque fue el equipo docente de esa misma escuela el que reconocería el trabajo de la ESET por sostener una inclusión cierta y respetuosa de las diferencias, y el que recomendaría luego a otras familias que sus hijos e hijas continúen sus estudios en la ESET. Al poco tiempo, se sumarían cada vez más estudiantes con diferentes discapacidades y procedentes de otras escuelas de educación especial; varias familias sostenían, en el pedido de vacantes, que otras familias les habían comentado acerca de lo felices que estaban sus hijos y sus hijas en nuestra Escuela.

Con todo, hubo mucho que aprender respecto de la articulación interinstitucional a las que obligan las propuestas pedagógicas de inclusión para personas con discapacidad (PPI). Por un lado, la ESET se vio en la necesidad de construir vínculos institucionales con escuelas de la modalidad especial inmersas en un circuito jurisdiccional diferente del propio, el provincial. Ello obligó a conocer mecanismos burocráticos que deben ser respetados para propiciar estas PPI y establecer lazos con diferentes organismos e instituciones. Incluso, con el tiempo, un número importante de estudiantes consiguieron su CUD y las prestaciones a las que éste les permite acceder gracias al trabajo de coordinadores de curso y EOE de la ESET. Por el otro, el equipo docente de la ESET requirió de un acompañamiento específico para estas intervenciones; pero se reconoció que ello no podíamos hacerlo en soledad, que existían un corpus de saberes en las escuelas de educación especial que debía ser puesto al servicio del proyecto pedagógico más amplio. Así se comenzaron a organizar jornadas y encuentros entre docentes de acompañamiento a la inclusión y autoridades de las escuelas de educación especial y el equipo docente de la ESET. Los encuentros proponían el abordaje particular

de cada joven incluido o incluída, pero también estrategias didácticas más generales en relación a discapacidades específicas, como particulares decisiones de enseñanza para los diferentes campos disciplinares. Incluso, en los últimos tiempos en que participamos de la ESET se gestaron algunos encuentros y jornadas que incluyeron a estudiantes, compañeros y compañeras de los y las jóvenes con discapacidad. Asimismo, docentes de la ESET comenzaron a visitar las sedes y participar de jornadas en las escuelas de educación especial. Todo ello no fue posible sin reconocer las propias limitaciones y animarse a dar paso "de la escuela total, a la escuela ignorante" (Alvarado, Benítez, Caló, 2022). Además, este desafío -por reconocer los propios límites y abrirse a la articulación y la intersectorialidad- impulsó una articulación con Centros de Formación Profesional (CFP) y Centros de Formación Laboral (CFL) con los que poder dar respuesta a deseos e intereses de algunos y algunas estudiantes en proyecto de inclusión. Una experiencia previa le había dado origen. Desde el EOE y el trabajo puntual de una coordinadora de curso, se había acompañado la inclusión de un joven con dificultades de aprendizaje (pero sin diagnóstico) en un CFP en el que consiguió certificarse como maestro fideero y, a partir de ese recorrido, acreditar espacios de la educación secundaria. Equipo directivo, EOE, coordinadores y profesores trabajaron en la construcción de articulaciones que propiciaron tal reconocimiento "jugando" con las cajas curriculares, generando experiencias educativas particulares para aquel joven, estableciendo comunicaciones con los talleristas del CFP, etc. Esa experiencia construyó un saber que se implementaría para otros casos y situaciones. Con todo, para el 2022 quienes más de cerca trabajaron en este aspecto se cuestionaban acerca de lo desafiante que supone pensar configuraciones didácticas para la inclusión de personas con discapacidad en el nivel medio de la educación y cuáles son las posibilidades reales de hacerlo para todos los casos en la educación técnico profesional (Alvarado, Benítez, Caló, 2022).

# Mirar al futuro, recordar los inicios

Después de este recorrido se vuelve imperioso para quienes escriben retomar la idea de momento fundacional. Entendemos que mucho de lo propuesto y llevado adelante en aquellos primeros años de la ESET UNQ tuvo que ver con que el conjunto de la comunidad educativa entendimos que debíamos hacer algo nuevo. Ese tiempo de empezar fue el que permitió y nos convocó a proyectar, a crear, a pensar, a discutir, a esperar y volver a empezar.

Y, en ese sentido, es preciso reconocer que cuando ello sucede es porque lo que opera en los sujetos es algo del deseo (Meirieu, 2018). Deseo porque éste es motor de vida, es amor, es proyecto, es espera. El deseo como contrapuesto insoslayable del goce que nos invita a satisfacciones inmediatas, esas que no hacen más que construir escenarios mortíferos porque es incapaz de mediación simbólica, de la anteposición de la palabra, del reconocimiento del otro.

Desde allí, creemos que aquel proyecto resultó posible porque la ESET fue una "escuela deseada". Y fue deseo compartido porque la escuela es un ámbito público, político, común. Una escuela que no logra convocar a los y las demás como sujetos y sujetas deseantes, deseantes de enseñar y deseantes de aprender, está condenada a morir en las arenas de la frustración, de la desidia, de la desesperanza.

La escuela que deseamos tuvo aquel impulso. Creemos que logró convertirse en un deseo compartido. Claro que con conflictos. Porque la construcción amorosa es siempre con idas y vueltas, con acuerdos y desacuerdos, cediendo y resistiendo, con trabajo, con mucho trabajo. Y fuimos muchos y muchas quienes nos dispusimos a esa tarea.

Desde esta perspectiva pareciera que sólo el momento inicial de un proyecto pedagógico tiene la oportunidad de convocar desde el deseo. No es esto lo que queremos decir. Al contrario. Imaginamos que es posible construir momentos fundacionales que rompan con las inercias y procuren invitar a fundar algo nuevo, algo distinto... desde lo que sabemos, claro. Suponemos que es en las posibilidades de gestionar instancias de novedad que inviten a desafíos, que provoquen a repensarse, que nos animen a construir respuestas nuevas para problemas nuevos, es allí donde se abre la oportunidad de reconquistar espacios fundacionales que parecen haber quedado en el pasado. Y creemos que ésto se convierte en un deber inevitable mientras esta sociedad niegue a niños, niñas y jóvenes el mundo, la cultura, el conocimiento y la oportunidad de leer, escribir y reescribir sus vidas, sus historias. Al fin y al cabo la Escuela no tiene otra función que poner el mundo sobre la mesa, a disposición de todas y de todos. Si no lo hace la Escuela es difícil pensar de qué otro modo pueda ser posible.

"La Escuela contribuye a la existencia del mundo, porque la enseñanza (...) no se mide por la suma nocional de la información que dispensa, sino por su capacidad de poner a nuestra disposición la cultura como un nuevo mundo Si todo empuja a nuestros jóvenes hacia la ausencia de mundo, hacia el retiro autista, hacia el cultivo de mundos aislados (tecnológicos, virtuales, sintomáticos), la Escuela sigue siendo lo que salvaguarda lo humano, el encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales, el eros. ¿Acaso un buen enseñante no es aquel capaz de hacer existir mundos nuevos? ¿No es aquel que todavía cree que una hora de clase puede cambiar la vida?"

Recalcati (2016)

# Referencias bibliográficas

- Alvarado, S., Benítez, P. & Caló, P. (2022). De la escuela total a la escuela ignorante. El desafío de reconocer los propios límites y abrirse a la articulación y la intersectorialidad. IX Precongreso Mundial por los Derechos de las Infancias y las Adolescencias: "Niñas, Niños y Adolescentes: ciudadanos protagonistas para un mundo más justo". Partido de la Costa, Provincia de Buenos Aires.
- Anderete Schwal, M. (2021). Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. Entramados: educación y sociedad, Vol 8, Núm. 9. Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Andrade, G., & Schneider, D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. Voces en el Fénix, (62), 52-60.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. Revista Docencia Universitaria, 21(1), 81-96
- Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (Comps.) (2007) Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Ed. del Estante.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, AG, Briscioli, B, & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos; en Espacios en blanco. Serie indagaciones , 22 (1), 77-112
- Benítez, P. (2019): Una Escuela, Todas las escuelas. El caso de la ESET-UNQ como ejemplo de las transformaciones e invariancias que ha sufrido la administración pública en Educación. Revista Cuadernos de Educación N°18. Sección Políticas Educativas, Gestión y Escuelas: Condicionantes y Transformaciones. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bernstein (1985) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Revista Colombiana de Educación. Número 15. Primer semestre.
- Carballeda, A. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. Voces en el Fénix, (62) 38-45.

- Cesaroni, C. & Antico, D. (2017) Un barrio. Una escuela. Voces en el Fénix, (62), 68-75
- Garelli, F., Mengascini, A., Dumrauf, A. & Cordero, S. (2025) Una gran antesala para ir afinando el corazón: formación docente continua con un equipo transformador en la escuela secundaria. (En prensa)
- Golombek, D. (comp.) (2007). Cronobiología humana: ritmos y relojes biológicos en la salud y en la enfermedad. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Marzioni, C., Pérez, E., & Schneider, D. (2018). La construcción de las Expectativas de Futuro en jóvenes. estudiantes secundarios. Indicios y marco interpretativo. Alquimia Educativa, Vol I., 48-65.
- Meirieu, P. (2018). "Educación y política: la escuela como territorio de esperanza", conversatorio coordinado por Alejandra Birgin (Directora de la Maestría en Políticas Educativas de la UNIPE), y Gonzalo Gutierrez (Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba). Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: <a href="https://uepc.org.ar/conectate/philippe-meirieu-conferencia-2018/">https://uepc.org.ar/conectate/philippe-meirieu-conferencia-2018/</a>
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. Ediciones Colihue SRL.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo"; en La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, 27–52.
- Recalcati, M. (2016). La hora de clase: por una erótica de la enseñanza (Vol. 504). Anagrama, Barcelona.
- RIEFTP (2016) La educación técnico profesional en cifras 2016. Informe estadístico nacional. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Schneider, D., Pérez, E., & Marzioni, C. (2016). Experiencias y prácticas de la vida escolar. Estudio etnográfico de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quil-

- mes; en IX Jornadas de Sociología de la UNLP 5-7 de diciembre de 2016 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Schneider, D.; Alvarado, S. & Benítez, P. (2016): Los espacios de atención a las trayectorias diversas en la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ Prácticas de enseñanza y aprendizaje para la inclusión educativa; en Gómez, Juan Pablo (ed.) Jornadas de Enseñanza Media Universitaria San Miguel de Tucumán. Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán Consejo de Escuelas Experimentales.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 1
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía; en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), Educar: saberes alterados, Buenos Aires, Del Estante.
- Terigi, F. (2010). As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares; en Genoino M.K. (Trad.), Conferência da Jornada de abertura do ciclo letivo.
- Tiramonti, M.G. (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO Argentina, Homo Sapiens
- Tiramonti, M.G., Ziegler, S. & Nóbile, M. (2017). Políticas educativas para transformar la educación secundaria. UNICEF y FLACSO Argentina.
- Ziegler, S. (2006). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, M.G. (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO Argentina, Homo Sapiens.
- Zysman, A. (2015). La escuela secundaria obligatoria como política educativa: tensiones históricas y desafíos para la inclusión. Espacios de crítica y producción, (51), 13-26.

# Leyes y normativas referidas

- Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542
- Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución (CFE) 79/09. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/#2009
- Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Resolución (CFE) 84/09. <a href="https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/#2009">https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/#2009</a>
- Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Resolución (CFE) 93/09. <a href="https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/#2009">https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/#2009</a>
- Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina" (2008). Ministerio de Educación de la Nación. <a href="https://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos">https://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos</a> gobierno/actosdegobierno20-10-2008-6.htm
- Régimen Académico para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Resolución DGCYE 1650/2024. <a href="https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/regimen-academico">https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/regimen-academico</a>
- Régimen de Estudios de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. Resolución (CS) 564/18. http://eset.web.ung.edu.ar/elementor-1083/
- Educación Profesional Secundaria. Resolución (CFE) N°463/23. <a href="https://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-profesional-secundaria/materiales-y-normativa/">https://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-profesional-secundaria/materiales-y-normativa/</a>

# LA ESCUELA SECUNDARIA POLITÉCNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO UNA ESCUELA PREUNIVERSITARIA DE LAS UNIVERSIDADES DEL BICENTENARIO

# Prólogo a la segunda sección

# Hugo O. ANDRADE

Rector de la Universidad Nacional de Moreno

La ESPUNM ya cuenta con una rica historia que recién empieza a contarse, amojonada por reflexiones, construcciones, hechos y contratiempos que van perfilando y reperfilando su existencia y futuro y que en buena medida son testimoniados en esta primera aproximación en esta reseña del desafío cotidiano y a la vez fascinante, de hacer la ESPUNM.

Esta Escuela no nació para representar un proyecto educativo de características elitistas en su territorio de pertenencia sino como expresión del compromiso común con el mejoramiento de la calidad educativa y ampliación de las oportunidades de los morenenses que puedan acceder a ella.

En esta sección, los autores abordan su propia experiencia en la construcción colectiva de la ESPUNM, desde sus propias vivencias y reflexiones, comenzado por su propio Director Organizador, dando cuenta de los elementos constitutivos de la propuesta y los desafíos que debió enfrentar su puesta en marcha y desarrollo hasta la actualidad.

También se abordan los elementos mas innovadores y distintivos del proyecto pedagógico que alienta la ESPUNM, el marco teórico subyacente y la experiencia de su implementación, dando cuenta de sus logros, dificultades prácticas y reflexiones, de cara al compromiso de seguir creando futuro o derechos, sentidos intrínsecos de la propia existencia de la UNM, como Universidad del Bicentenario argentino, nacida como medio privilegiado para promover la igualdad de oportunidades en este territorio. En esta línea, principalmente se inscriben los trabajos de Sergio Maldonado que indaga los aspectos más sustantivos de la transdisciplinariedad que condensa la propuesta

pedagógica de la ESPUNM, el de Roxana Jorge y Patricia Verdun sobre los aspectos que hacen al acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, y el de Andrea Miranda, Soraya Irazar y Florencia Garabito en el abordaje de la ESI.

En síntesis, el conjunto de los trabajos aquí reunidos, resumen los elementos distintivos que hacen al objetivo de propuesta educativa pública, gratuita, inclusiva y de calidad que condensa la ESPUNM; dando cuenta del nuevo formato de institucionalidad para la educación secundaria que expresa su construcción, al asignar un especial énfasis al cuidado de las trayectorias escolares desde una perspectiva de atención a la diversidad de posibilidades e intereses, con el debido cuidado a la calidad de los aprendizajes esperados y desde la firme decisión de contribuir a la generación de condiciones para el efectivo ejercicio del derecho a la culminación de los estudios secundarios de quienes transitan sus aulas.

Cierto es que, pese a la trascendencia de este proyecto educativo, concebido para más 1.800 estudiantes, integrado a la concreción de un proyecto aún más ambicioso, como lo es UNM-TEC, y los promisorios resultados obtenidos en tan corto tiempo de desarrollo, no ha podido desplegarse tal como fue imaginado ni asentado sobre bases lo suficientemente sólidas, debido a los obstáculos que enfrenta, tal como se ha reseñado sucintamente en el artículo de Claudio Fardelli Corropolese, producto de la voluntad de las actuales autoridades locales, que han sido un verdadero freno para que a hoy la ESPUNM no pueda ser una realidad más acabada.

Necesariamente esta cuestión merece ser objeto de otras reflexiones y producciones historiográficas que den cuenta de las vicisitudes del proceso fundacional e instituyente de ESPUNM que todavía transitamos; ya que se aparta de las premisas con que fue concebida esta publicación, destinada más que a celebrar su existencia y progresos, a hacer inteligible el desafío compartido que anida en su esencia como institución educativa, de contribuir al objetivo de redistribuir

el poder y el conocimiento, para construir una sociedad más equitativa que posea las condiciones endógenas necesarias para llevar a cabo un proceso de desarrollo local sostenido.

# La Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno: Pública, gratuita, inclusiva y de calidad

### Claudio FARDELLI CORROPOLESE

Director Organizador de la ESPUNM

# Introducción

La Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM) es una escuela preuniversitaria de nivel secundario, su creación no fue un hecho aislado, sino la culminación de un proceso arraigado en la propia génesis de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y en una necesidad social y educativa profunda en la región de Moreno, Provincia de Buenos Aires. La UNM, fue fundada mediante la Ley N° 26.575 en diciembre de 2009 e inició actividades en junio de 2010. Desde sus orígenes, la Universidad concibió la educación en todos sus niveles como un derecho humano universal, con el objetivo general de "la promoción del desarrollo integral de la región de pertenencia por medio de la generación y transmisión de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas"<sup>1</sup>.

Este compromiso estatutario llevó a la UNM a abrigar, desde su Proyecto Institucional 2011-2015, la idea de crear una escuela secundaria con características particulares, en sintonía con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058 y la Ley de Educación Superior N° 24.521. La visión era clara: generar una propuesta educativa que no solo ampliara la oferta para adolescentes y jóvenes de Moreno, sino que también fuera un espacio de innovación pedagógica, optimizara la articulación entre los niveles secundario y superior, y contribuyera

<sup>1</sup> Estatuto de la Universidad Nacional de Moreno. Art. 3. Aprobado por el Acta Nº 1 del 31 de mayo de 2013 de la Asamblea Universitaria y la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación ME 1533/13 del 22 de julio de 2013 Publicado en Boletín Oficial Nº 32.691 del 31 de julio de 2013.

a la formación de jóvenes de del partido de Moreno mediante una escuela pública y gratuita.

Creada mediante Resolución UNM–CS 487/18 para el desarrollo de una oferta de educación de nivel secundario enmarcada en el ámbito de la Universidad. Es una unidad organizativa con autonomía académica y dependencia institucional y económico-financiera de la UNM. Tiene por objetivo general ofrecer educación de Nivel secundario inclusiva y de calidad a adolescentes, jóvenes y adultos, priorizando a la población del Partido de Moreno y atendiendo a su formación cultural y ética².

# De Proyecto a Realidad

El nacimiento de la ESPUNM se enmarca en las políticas públicas iniciadas en el año 2013 a través del "Programa de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (PCNE-SUN)", impulsado por el entonces Ministerio de Educación de la Nación con el objetivo de "la creación de nuevas escuelas secundarias que tenían por objeto incluir a jóvenes en situación de desigualdad social y educativa". La diferencia con las escuelas preuniversitarias tradicionales es que las nuevas no estén destinadas para los estudios académicos de una elite, sino que comprendan a sectores populares y cuyo objetivo principal sea la inclusión social con calidad educativa (Antico, Costanzo y Dettorre, 2019). En tal sentido la característica más destacada es la propuesta de orientar la escuela a la atenciónde "jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social" (Alderete Schwal, 2021).

<sup>2</sup> Estatuto de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno. Art. 4. Aprobado por la Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Moreno UNM-CS Nº 600/20 del 22 de julio de 2020, publicada en Boletín Oficial Nº 34.434 del 27 de julio de 2020. Rectificatoria UNM-R Nº 110/20 del 27 de julio de 2020, publicada en Boletín Oficial Nº 34.435 del 28 de julio de 2020.

En el año 2015, la UNM suscribió el convenio de cooperación con el Ministerio de Educación de la Nación<sup>3</sup>, para la puesta en marcha de una escuela secundaria de la Universidad, con una visión integral y que pueda incluir estudiantes provenientes de localidades históricamente postergadas. Ello dio lugar a que la Secretaría de Políticas Universitarias diera apoyo financiero para la formulación del anteproyecto y el compromiso de la asignación de los fondos presupuestarios necesarios que demande su funcionamiento. A partir de ese momento la UNM comenzó a delinear su propuesta y la búsqueda de un lugar para su emplazamiento en diálogo con el Municipio de Moreno y diferentes actores del ámbito educativo. Definiendo su ubicación en una porción del sector del predio que fuera del ex Instituto Mercedes de Lasala y Riglos y que fuera reservado para alojar los usos no universitarios que funcionaban con anterioridad a la fundación de la universidad. Así en el año 2014, el Municipio, con el aval de la UNM, impulsó la construcción del edificio a través de la Unidad Ejecutora Provincial de Programas con Financiamiento Externo, y de la Dirección Nacional de Infraestructura del entonces Ministerio de Educación.

Sin embargo, los cambios de gobierno de diciembre de 2015, implicaron la discontinuidad tanto del Programa de creación de escuelas como de la obra edilicia iniciada, retrasando por lo tanto, la concreción del proyecto de la ESPUNM.

A pesar de ello, a partir de la convicción del Rector dela UNM Lic. Hugo Andrade, se constituyó una comisión de especialistas coordinada por el Vicerrector Prof. Manuel Gómez e integrada por Lucía Romero, Virginia Vázquez Gamboa, Miriam Hernández, Laura Costa, Verónica Abramovsky, Juan Carlos Dichiara y Roque Costa, quienes diseñaron un Anteproyecto educativo que permitió que el 19 de diciembre de 2018, el Consejo Superior de la UNM aprobara la creación de la Escuela mediante Resolución UNM-CS N° 487/18,

<sup>3</sup> Convenio ME 1169/15, cuyo propósito era el diseño, desarrollo y presentación de una propuesta institucional para la creación de una Escuela Secundaria en los términos establecidos en dicho convenio.

y que sería la base para la concreción de un proyecto pedagógico institucional innovador e inclusivo.

Este hito trascendental dio paso a la intensa labor preparatoria de dos años, que precedió a la puesta en marcha de la ESPUNM. Así en julio de 2020, el Consejo Superior de la UNM aprobó el Estatuto de la ESPUNM y los planes de estudio de sus modalidades iniciales: Bachillerato en Economía y Administración y Tecnicatura en Informática Profesional y Personal. Así se iniciaron 8 meses vertiginosos y muy difíciles en el momento más estricto de las disposiciones de aislamiento social implementadas como consecuencia de la Pandemia de COVID 19, donde la UNM debió resolver de manera virtual todo el trabajo para dar a conocer la propuesta y poner en marcha la ESPUNM para el ciclo lectivo 2021: el proceso de inscripción, la selección de docentes, la planificación de los espacios curriculares y hasta el mismo sorteo de vacantes.

En medio de esa labor, tuvo lugar un inesperado conflicto en torno al edificio de la ESPUNM, que fue ocupado por la comunidad de otra escuela secundaria demandando condiciones de infraestructura dignas para sus estudiantes. Esta situación implicó la búsqueda de soluciones creativas que permitieran dar comienzo a las actividades en las mejores condiciones y al mismo tiempo aportar una solución a la problemática planteada por otra escuela de la misma comunidad. Así, con el objeto de asegurar el inicio de la ESPUNM en el año 2021, se impulsó un convenio con la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires y con el Ministerio de Educación de manera de hallar una respuesta conjunta al conflicto otorgando el uso provisorio a la otra escuela mientras se lograba su reubicación en un edificio propio. Paradójicamente el Municipio de Moreno que inicialmente era parte del convenio, a último momento, decidió unilateralmente no participar del mismo, dando origen a un conflicto por la titularidad del predio de la Universidad, que persiste hasta el día de hoy y cuya gravedad iría escalando en una magnitud impensada en ese momento y que en definitiva implicarían enormes

dificultades en el desarrollo de la ESPUNM e impedirían hasta el día de hoy, la posibilidad de construir los edificios proyectados por la UNM y desplegar en su totalidad el proyecto institucional de la escuela, teniendo como consecuencia la disminución de su matrícula potencial a un cuarto de la capacidad que estaba proyectada.

Mientras tanto la Universidad, con el aporte de la entonces Secretaria de Políticas Universitarias (SPU), asumió la refuncionalización de un sector de su campus universitario, acondicionando uno de sus edificios y construyendo en tiempo record el conjunto de aulas e instalaciones donde la ESPUNM desarrolla sus actividades hasta el día de hoy.

# Una Escuela para todo Moreno

La ESPUNM tiene como objetivo general: "ofrecer educación de Nivel Secundario inclusiva y de calidad a adolescentes, jóvenes y adultos, priorizando la atención a la población del Partido de MORENO y atendiendo su formación cultural y ética".<sup>4</sup>

Se busca articular los objetivos de la inclusión social con los de la construcción de una institución escolar de nivel secundario que no resigne calidad, genere oportunidades para sus estudiantes y egresados y promueva en ellos el interés por continuar sus estudios en el nivel superior.

El partido de Moreno está ubicado a 37 Km. de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y se encuentra inserto en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense, posee una población de 575758 habitantes de acuerdo al Censo poblacional del año 2022<sup>5</sup>. En cuanto a la situación educativa, según datos de la Dirección de Informa-

<sup>4</sup> Estatuto de la ESPUNM. Art. 4.

<sup>5</sup> Fuente: Cuadro 2. Región Metropolitana Buenos Aires. Población en viviendas particulares, por sexo registrado al nacer, según comuna y partido, entidad, localidad y zona rural. Año 2022. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas2022. <a href="https://censo.gob.ar/index.php/region-metropolitana-buenos-aires/">https://censo.gob.ar/index.php/region-metropolitana-buenos-aires/</a>

### Claudio FARDELLI CORROPOLESE

ción y Estadística de la Provincia de Buenos Aires, la matrícula en el nivel secundario al inicio del año 2025 en el Distrito de Moreno ha sido de 55930 estudiantes, de los cuales el 77% (42825) se encuentra concentrado en Unidades Educativas de gestión estatal, esto es aún más evidente en lo que respecta a la Educación Técnico Profesional, con una matrícula total de 8893 alumnos, el 87% (7787) se encuentran matriculados en Unidades Educativas de gestión estatal<sup>6</sup>. Para atender a la población de jóvenes y adolescentes en edad de realizar el nivel secundario en el Municipio se desarrollan un total con 83 unidades educativas de gestión estatal dependientes de la Provincia de Buenos Aires y solo 10 unidades de Educación Técnico Profesional de gestión estatal.<sup>7</sup>

Debe tenerse en cuenta que a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación n° 26206 se declara la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, surge entonces, la necesidad de generar la capacidad para incorporar una enorme cantidad de jóvenes al sistema escolar, y al mismo tiempo asegurar que todos ellos lo hagan en similares condiciones de calidad educativa independientemente de su origen o situación social y/o económica.

Sin embargo, el Partido de Moreno padece desde hace muchos años de una situación de extrema gravedad en materia educativa, que llegó a su punto más crítico en el año 2018 con la trágica muerte de Sandra Calamano y Rubén Rodriguez, Vicedirectora y auxiliar respectivamente de la Escuela N°49. Se observa no solamente en la deficiente infraestructura de las escuelas, sino también en la falta de vacantes suficientes para los adolescentes y jóvenes del distrito. Si bien, según Luisa Vecino (2019) es posible observar un importante crecimiento de Unidades Educativas de Nivel Secundario en el Municipio de Moreno entre los años 2013 y 2015, sin embargo,

<sup>6</sup> La definición de unidades educativas es equivalente a Oferta Educativa por lo que no se corresponde con el número de establecimientos.

<sup>7</sup> Fuente: Estadística Educativa Inicial 2025. Unidades educativas, alumnos y secciones: Moreno. Relevamiento inicial 2025. Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/series

a partir de lo que se ha denominado la "conformación de escuelas secundarias", la autora señala que "o bien los ex Polimodales se fusionan con ex Escuelas Secundarias Básicas, creándose escuelas secundarias de seis años, o unos u otros crean los tres años de escolarización que no poseían" (Vecino, 2019, p. 5).

En el caso de las Escuelas Secundarias de Formación Técnica la situación es aún más compleja, siendo una modalidad altamente requerida por las familias, en la mayoría de las Unidades educativas de Gestión Estatal, el ingreso se realiza por sorteo quedando un número muy importante de aspirantes fuera de la modalidad teniendo que concurrir finalmente a otras opciones del nivel secundario. Solo a modo de ejemplo, en las preinscripciones para participar del sorteo de vacantes realizadas desde el 2020 a la fecha en la propia ESPUNM, más del 80% lo hacen para la modalidad técnica.

Según Martinetto, Vazquez y Corrado Vazquez (2024), en Moreno se ha podido verificar que respecto al nivel secundario la tasa de escolaridad total aumentó considerablemente en los últimos años, aunque se observa que es más elevada entre los 13 y 14 años y, a medida que aumenta la edad, la escolaridad disminuye, esta tendencia se explica en parte debido a la recuperación de la matrícula y la mayor retención del nivel. Es de prever que, de mantenerse esta tendencia sumado a una de mayor demanda debida al aumento de la población, la situación en cuanto a la cobertura de vacantes en el nivel para el partido de Moreno, se vuelva realmente crítica, y tenderá a agravarse aún más.

Por otra parte, es interesante observar las limitaciones de la oferta existente en cuanto al acceso a las mismas para adolescentes y jóvenes con dificultades en sus trayectorias escolares. Según el trabajo de Luisa Vecino (2019), puede observarse además que, la mayoría de las instituciones cuentan con turno mañana y turno tarde, solo unas pocas escuelas funcionan en un solo turno y una cantidad menor lo hace en tres turnos. Considerando esto último, debe destacarse la escasa oferta de establecimientos con propuestas para adolescentes

y jóvenes en turno vespertino, siendo según la autora uno de los motivos que esgrimen los jóvenes que se encuentran por fuera del circuito escolar para poder continuar con sus estudios secundarios debido a la incompatibilidad de los horarios escolares respecto de otras actividades.

Según Kessler, "la incorporación de una importante cantidad de jóvenes al nivel secundario se da con un aumento considerable de la segregación educativa especialmente manifestada en la desigualdad en términos de calidad" (Anderete Schwal, 2021, p.99), entendiendo segregación educativa como la distribución desigual de la matrícula entre las distintas escuelas según las características sociales de su alumnado (Krüger, 2013), generando lo que Bayón (2015) denomina como "integración excluyente". De manera que, si bien los sectores socialmente desfavorecidos no quedan excluidos del sistema educativo, sino que están integrados, pero de manera excluyente en sus propias escuelas. Entonces, para Krüger, quienes asisten a escuelas de mayor nivel socioeconómico se benefician de este contexto y quienes acceden a escuelas marginales ven reforzada su desventaja inicial. (Fernandez, M. 2019).

En este proceso la escuela secundaria abandona también "su histórica función social de la escuela de integración a un mundo simbólico común a la vez que de coexistencia con lo diverso" (Gluz, 2020, p 233). Según Saravi(2015) la escuela en tanto que es sobre todo un espacio de socialización y construcción de subjetividades que permite empatar las necesidades del individuo y la sociedad para la producción y reproducción del orden social, ha sido también el espacio por excelencia de construcción de ciudadanía o pertenencia. Sin embargo, la mencionada segregación educativa implica el aislamiento entre sectores sociales en la escuela de manera que los alumnos tendrán poco contacto con otras realidades, perspectivas o formas de vida, dando lugar a un proceso de fragmentación que implica la coexistencia de mundos social y culturalmente distantes y aislados unos de otros, en los que se van diferenciando los estilos de vida, las experiencias y los espacios de socialización (Gluz, 2020). En

tal sentido Dussel (2014) menciona que "los colegios secundarios juegan un papel clave en la producción de desigualdades sociales y culturales, determinando el "destino social" de cada estudiante según sus condiciones socioeconómicas de origen" (Alderete Schawn, 2021, p 99).

### Según Krüger:

"la segregación atenta contra la función de cohesión social que pretende tener la escuela, como espacio de intercambio enriquecedor entre niños de distinto contexto de origen. Se ve entonces dificultado el rol que puede cumplir la misma en la distribución de activos de capital social y en la creación de redes de estudiantes de composición social heterogénea (Katzman, 2001) que favorecen la movilidad social ascendente (CEPAL, 2001). Un bajo grado de exposición resulta especialmente problemático si se tiene en cuenta que, tal como señala Katzman (op. cit.), la escuela es una de las pocas instituciones que brindan a personas de distinto origen social la oportunidad de interactuar por tiempo prolongado en condiciones de igualdad. El aislamiento de los grupos sociales implica una reducción de las chances de que la escuela fomente la solidaridad y la aversión a la desigualdad por parte de los más aventajados (a través de los contactos que pueden generar sentimientos de empatía y obligación moral) y la incorporación de expectativas, códigos y hábitos de clase media por parte de los más pobres". (Kruger, 2013, pág. 13-30).

En este contexto la ESPUNM es concebida como una escuela preuniversitaria pública y gratuita con ingreso irrestricto, y una propuesta educativa de calidad. En sintonía con los objetivos planteados por el PCNESUN, busca recuperar esa función tradicional de la escuela pública como espacio de integración social y de construcción de ciudadanía, superando los efectos de la segregación escolar y de transformándose en puente hacia la educación superior para todos los jóvenes que pasen por sus aulas.

En la actualidad la ESPUNM cuenta con una Matrícula total de 317 alumnos que conforman las Cohortes 2021 a 2025 de ambas modalidades. Se proyecta que para el año 2026 se completarán la totalidad

### Claudio FARDELLI CORROPOLESE

de las cohortes de la modalidad Bachillerato y para el 2027 las de la Tecnicatura.

El objetivo general de ESPUNM establece la priorización de la población de Moreno como una premisa básica que se ha expresado fundamentalmente en la determinación de los criterios establecidos para el ingreso. Conforme el Estatuto y Reglamento de Alumnos de la ESPUNM, y por Resolución UNM-CS Nº 618/20 que establece la cuantía y composición de las vacantes disponibles, se ha determinado como condición necesaria para la inscripción que los aspirantes tengan domicilio en el municipio, asegurando asimismo la diversidad geográfica y social dentro del territorio morenense, estableciendo una distribución que considera la asignación de las vacantes de manera proporcional a la población de cada una de las localidades que componen el partido de Moreno; cuando el número de inscriptos sea superior al número de vacantes disponible, la asignación se resolverá por sorteo en acto público, de manera de asegurar que las comisiones se conformen con estudiantes que representen a todas las localidades del Partido.

En la siguiente tabla se puede apreciar la manera en que se ha ido conformando la composición de la matrícula considerando la localidad de origen de los estudiantes.

Tabla 1: Porcentaje de estudiantes Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno por localidad. Período 2021 - 2024

1.0041.1040	Ciclo					
LOCALIDAD	2021	2022	2023	2024		
Total estudiantes ESPUNM	71	141	207	266		
Cuartel V	9,9	6,4	6,6	6,8		
Francisco Alvarez	5,6	6,4	5,7	7,5		
La Reja	11.3	9,9	10,8	10,9		
Moreno	42,3	44,0	45,3	45,5		
Paso del Rey	14,1	19,9	19,4	18,8		
Trujui	16,9	13,5	12,3	10,5		

Fuente: Elaboración del DEAT en base a información de SIU - ARAUCANO

Inaugurada un 8 de marzo, "Día Internacional de la Mujer trabajadora", la ESPUNM es una Institución que se encuentra comprometida en la superación de cualquier práctica que promueva la reproducción y consolidación de los paradigmas sociales que naturalizan la discriminación y la violencia que sufren cotidianamente las mujeres, buscando ser un actor relevante en la construcción de una sociedad igualitaria, sin estigmas, sin discriminación y sin violencias y en la formación de los jóvenes que puedan hacer posible una sociedad con equidad de género en todos los ámbitos.

En este sentido, cumple de manera estricta con la aplicación de las leyes de Educación Sexual Integral (N° 26.150) y de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (N°27.234) en todas sus modalidades. La ESI es considerada prioritaria en el marco del proyecto pedagógico de la ESPUNM y su implementación se lleva adelante de manera transversal a todas las unidades curriculares durante todo el ciclo lectivo, así como mediante actividades especí-

#### Claudio FARDELLI CORROPOLESE

ficas en los espacios institucionales previstos para tal fin, para ello la escuela cuenta con un equipo docente especializado que además del acompañamiento a todo el personal de la ESPUNM, realiza intervenciones específicas de manera coordinada con el Departamento de Orientación. Asimismo, durante los años 2023 y 2024 en el marco del Programa de Formación Docente de la UNM, diseño y llevó adelante un curso de capacitación específico en Educación Sexual Integral destinado prioritariamente para docentes de la escuela, y abierto también a docentes de la UNM.

Por otro lado, es importante destacar que con el objeto de asegurar una participación igualitaria de niñas y adolescentes en la matrícula escolar y en especial en las modalidades técnicas, el Estatuto de la ESPUNM prioriza la paridad de género al establecer los criterios generales para la distribución de las vacantes en la conformación de las comisiones y los listados de reserva para el ingreso para todas sus modalidades<sup>8</sup>.

En la siguiente tabla se puede observar la distribución de la matrícula en las distintas cohortes tomando en consideración el género de los estudiantes.

<sup>8</sup> Estatuto de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno. Art. 40. Aprobado por la Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Moreno UNM-CS N° 600/20 del 22 de julio de 2020, publicada en Boletín Oficial N° 34.434 del 27 de julio de 2020. Rectificatoria UNM-R N° 110/20 del 27 de julio de 2020, publicada en Boletín Oficial N° 34.435 del 28 de julio de 2020.

Tabla 2: Porcentaje de estudiantes Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno por género. Período 2021 – 2024

۵ ناست	Ciclo					
GÉNERO	2021	2022	2023	2024		
Total estudiantes ESPUNM	71	141	207	266		
Masculino	33,8	44,7	48,2	48,0		
Femenino	66,2	55,3	51,8	52,0		

Fuente: Elaboración del DEAT en base a información de SIU - ARAUCANO

Tabla 3: Porcentaje de estudiantes Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno por año de cursada y género. Período 2021 - 2024

. ~	2021		2022		2023		2024	
AÑO CURSADA	М	F	М	F	М	F	М	F
1º año	33,8	66,2	52,6	47,4	54,6	45,4	44,8	55,2
2º año	-	-	34,9	65,1	52,7	47,4	56,0	44,0
3º año	-	-	-	-	34,4	65,6	50,7	49,3
4º año	-	-	-	-	-	-	34,08	66,0

Fuente: Elaboración del DEAT en base a información de SIU - ARAUCANO

Tabla 4: Porcentaje de estudiantes Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno por localidad y género. Período 2021 – 2024

LOCALIDAD Y GÉNERO	2021		2022		2023		2024	
	M	F	M	F	M	F	M	F
ESPUNM: TOTAL ESTUDIANTES	33,8	66,2	44,7	55,3	48,2	51,8	47,4	52,6
Cuartel V	28,6	71,4	44,4	55,6	57,6	42,4	61,1	38,9
Francisco Álvarez	50,0	50,0	55,6	44,4	49,8	50,2	50,0	50,0
La Reja	50,0	50,0	50,0	50,0	60,8	39,2	58,6	41,4
Moreno	26,7	73,3	41,9	58,1	41,7	58,3	43,0	57,0
Paso del Rey	30,0	70,0	35,7	64,3	39,1	60,9	36,0	64,0
Trujui	41,7	58,3	57,9	42,1	69,4	30,6	64,3	35,7

Fuente: Elaboración del DEAT en base a información de SIU - ARAUCANO

### Una propuesta pedagógica diferente

La ESPUNM promueve una formación general que asegure el cumplimiento de los objetivos del nivel secundario y que promueva la continuidad de los estudios en el nivel universitario, acompañada de una formación amplia que permita el desarrollo de capacidades laborales que aseguren una inserción cualificada en el mundo de la producción y el trabajo. Es concebida como un espacio de innovación pedagógica donde el acceso al conocimiento y la tecnología permita a los jóvenes afrontar en mejores condiciones el ingreso al mundo del trabajo, que asimismo, promueva el interés y la continuidad de sus estudios en el nivel superior, pero fundamentalmente que posibilite formar jóvenes que sean autónomos, solidarios, comprometidos, con capacidad para discernir, reflexionar y tomar una posición crítica que les permita ejercer un rol verdaderamente activo en la sociedad.

En el Artículo 5° del ESTATUTO se establecen los siguientes objetivos específicos de la ESPUNM:

- Desarrollar una propuesta pedagógica con una visión integral que asigne especial énfasis al cuidado de las trayectorias escolares atendiendo la diversidad de posibilidades e intereses, con el debido cuidado a la calidad de los aprendizajes esperados y desde la voluntad de contribuir a la generación de condiciones para el efectivo ejercicio del derecho a la culminación de los estudios secundarios.
- Brindar una formación actualizada y relevante que atienda al desarrollo de competencias y valores en sus estudiantes.
- Promover el interes y la continuidad de los estudios en el nivel superior; construyendo para eso una articulación virtuosa entre el Nivel Secundario y la Universidad.
- Generar un espacio de innovación pedagógica que ofrezca un ámbito de acceso al conocimiento y a la tecnología apropiado para las necesidades e inquietudes de los estudiantes.
- Generar trayectos formativos que promuevan espacios de alternativa de decisión por parte de los estudiantes de manera que permitan cambios al interior de la misma. Institución.
- Promover el mejoramiento de la Educación Secundaria en forma conjunta con las instituciones educativas del partido y la región, en forma mancomunada con los distintos Departamentos Académicos y áreas de investigación de la Universidad y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

### Actualmente la ESPUNM cuenta con dos orientaciones:

- Bachillerato en Economía y Administración. Aprobado por Resolución UNM-CS Nº 601/20. Reconocimiento oficial y validez nacional del Certificado de Estudios otorgado por Resolución APN-ME Nº 1.709/21
- Tecnicatura en Informática Profesional y Personal. Aprobado por Resolución UNM-CS Nº 602/20. Reconocimiento oficial y validez nacional del título otorgado por Resolución ME Nº 1902/22.

El Provecto Pedagógico de la ESPUNM ha sido concebido, desde sus orígenes, con un innovador abordaje integrador, que busca ser superador de la tradicional fragmentación del conocimiento en la que habitualmente se desarrolla la enseñanza en la mayor parte del nivel secundario. El mismo, se implementa a través de módulos de aprendizaje transversales en los que de manera articulada participan las distintas unidades curriculares, asumiendo la resolución de problemáticas generales a través de las distintas miradas que cada disciplina puede aportar. Asimismo, se trata de llevar adelante una propuesta educativa que colocando a la Formación Profesional como eje articulador pueda desarrollar recorridos de formación que creen las condiciones que aseguren la inclusión de todos los estudiantes, aseguren la calidad de la oferta y se creen las condiciones para promover la finalización de los estudios secundarios por parte de los estudiantes, a la vez que les permita acceder a las capacidades y conocimientos necesarios para desempeñarse laboralmente y/o continuar con estudios superiores sin dificultad. En este sentido, ambas modalidades se encuentran fuertemente vinculadas al accionar de los Departamentos Académicos, así como a la oferta de carreras de la Universidad Nacional de Moreno.

La propuesta de la ESPUNM busca ampliar las posibilidades de los adolescentes y jóvenes de Moreno para acceder a la educación secundaria, abriendo diferentes alternativas según sus posibilidades y trayectorias educativas y planteando al mismo tiempo un espacio de formación, actualización y educación tecnológica que signifique también un fortalecimiento de la competitividad del sistema productivo, requisito para mejorar las condiciones económicas locales, regionales y nacionales.

En este sentido, como ya se ha expresado se piensan las distintas orientaciones en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento y de las necesidades que la misma impone a los sectores sociales; productivos locales y regionales, y que demanda formación y capacidades especificas relacionadas con el acceso a la tecno-

logía en general, y al uso de la informática y la digitalización de la información, en particular.

En este sentido, podemos observar que mientras la industria de servicios informáticos y digitales se ha transformado en un área en vertiginoso crecimiento, con una demanda de trabajo que supera con creces los recursos humanos disponibles; las necesidades no se limitan únicamente a dicha industria sino que se amplía a todos los sectores económicos que cada día con mayor énfasis deben ir incorporando las TICs a sus actividades cotidianas.

Según datos relevados por la Cámara de Empresas de Software y Servicios Informáticos (CESSI) en su reporte del Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos (OPSSI) que analiza la actividad del sector la situación del Sector de Software y Servicios Informáticos (SSI), el mismo se encuentra en alza sostenida desde hace muchos años en nuestro país, con una concentración mayor de empresas en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. El SSI es considerado prioritario por el Estado Nacional, y es objeto de Regímenes de Promoción desde el año 2004 con la sanción del Régimen de Promoción de la Industria del Software y que en el año 2020 sería remplazado por la Ley N° 27.570 del Régimen de Promoción de la Economía del Conocimiento.

El principal factor limitante para el crecimiento de estas actividades a nivel mundial es, precisamente, la falta de recursos humanos, por lo que la formación de personal con distintas capacidades en esta área se ha transformado en imprescindible. Siendo un sector "mano de obra intensivo", si se observa la evolución del sector en lo que respecta al empleo registrado, puede observarse que ha mantenido tasas de crecimiento positivas en forma ininterrumpida desde 2015 (exceptuando el 2do.trimestre de 2020), habiendo generado 60.537 nuevos puestos de trabajo en los últimos 10 años y con un total de 158.179 empleados registrados en el año 2024<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Reporte del Sector del Software y Servicios Informáticos de la Argentina. Observatorio de la Industria del Software y Servicios Informáticos de la Argentina. Abril 2025. <a href="https://cessi.org.ar/wp-content/uploads/2025/05/Reporte-Sector-sftware-v-Servicios-Informaticos-abril-2025.pdf">https://cessi.org.ar/wp-content/uploads/2025/05/Reporte-Sector-sftware-v-Servicios-Informaticos-abril-2025.pdf</a>

Desde otra perspectiva, en términos de las orientaciones propuestas puede señalarse que según el Informe de Mujeres en la Industria de Software y Servicios Informáticos realizado por OPSSI, entre 2005 y 2020, la proporción de mujeres se duplicó, pasando del 15% al 30%. Esta tendencia se mantuvo en los años siguientes: en 2018 la participación femenina era del 26%, y para 2025 alcanzó el 35,4%, lo que representa un crecimiento de casi 10 puntos porcentuales en siete años. Promover el acceso al conocimiento tecnológico desde edades tempranas a niñas y adolescentes es central para consolidar esta tendencia e incrementar su participación en todos los niveles y sectores laborales vinculados a las TICs<sup>10</sup>.

Por todas estas razones, se asume una fuerte orientación en la adquisición de conocimientos y habilidades vinculadas con el desarrollo de las TIC's, se entiende que no es posible soslayar los vertiginosos avances tecnológicos, entendiendo que, mientras nuestros estudiantes son nativos digitales, al mismo tiempo presentan enormes diferencias en el acceso, el manejo y la comprensión de la tecnología.

El proyecto pedagógico de la ESPUNM, concibe a la tecnología como una herramienta útil para promover el cambio social a través de la solución de problemas, la comunicación y el desarrollo de nuevas ideas; y la promoción de nuevas formas de participación de la comunidad que deben ser adecuadamente comprendidas. Enseñar tecnología en este contexto, implica también entregarles recursos y herramientas que podrán utilizar en su vida futura. Por esta razón, se pretende lograr el acceso temprano al conocimiento tecnológico, de manera consciente y critica, para hacer efectiva la inclusión tecnológica de los jóvenes, así como para crear condiciones que les otorgue posibilidades reales en la elección libre de la continuidad de sus estudios o del acceso al campo laboral. Se busca que la tecnología sea utilizada por los alumnos como una herramienta que les

<sup>10</sup> Reporte del Sector del Software y Servicios Informáticos de la Argentina. Foco Talento. Observatorio de la Industria del Software y Servicios Informáticos de la Argentina. Julio 2025. <a href="https://cessi.org.ar/wp-content/uploads/2025/08/CESSI-OPSSI-Reporte-de-los-principales-indicadores-de-la-industria-del-Software-con-Foco-en-Talento\_Julio-2025.pdf">https://cessi.org.ar/wp-content/uploads/2025/08/CESSI-OPSSI-Reporte-de-los-principales-indicadores-de-la-industria-del-Software-con-Foco-en-Talento\_Julio-2025.pdf</a>

permita, aprender mejor, vincularla con los proyectos que desarrollan en otras materias, y que les permita pensar en ella para la resolución de problemas.

Esta orientación hacia la tecnología y la alfabetización digital es parte central de la Tecnicatura en Informática desde los primeros años, y para el caso de la modalidad Bachillerato en Economía y Administración, la propuesta pedagógica prevé el fortalecimiento del plan de estudios mediante talleres extracurriculares<sup>11</sup> que le otorgan un fuerte perfil de formación en tecnologías como ser: Robótica Educativa, Diseño y Producción Multimedial e Idioma Inglés desde Primer año, previéndose incluso para su último año la certificación de saberes laborales.

# Una propuesta educativa innovadora en tiempos de pandemia

El 8 de marzo de 2021 abrió sus puertas la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM), un ambicioso proyecto educativo cuyo objetivo general es ofrecer una educación de nivel secundario, pública, gratuita, inclusiva y de calidad en el Partido de Moreno.

En este sentido, la creación de la ESPUNM se sostiene en la vinculación que busca establecer con su comunidad de pertenencia y responde al compromiso estatuario de la Universidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el partido de Moreno. Se trata de un desafío que se asume desde convencimiento genuino sobre la posibilidad de generar un aporte en el ámbito de la educación secundaria que contemple las dimensiones de inclusión y de calidad educativa.

<sup>11</sup> Los mismos se encuentran momentáneamente suspendidos durante la vigencia del "Plan de Continuidad Pedagógica 2025-2028 en la emergencia edilicia" por el cual la ESPUNM se ajusta a sus planes de estudio con el objeto de asegurar la continuidad de las cohortes en el espacio reducido de su sede.

El comienzo, sin embargo, fue de una gran complejidad, dado que la apertura del primer ciclo lectivo se realizó en medio de las restricciones y protocolos sanitarios establecidos a nivel general, debido a la Pandemia del COVID 19 que azotaba al mundo desde el año anterior. Por ello, con la asistencia de la Secretaria de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la UNM, se habilitaron "aulas híbridas" a través del Campus Virtual de la ESPUNM. Todas las unidades curriculares contaban con un aula para la comunicación asincrónica, la realización de actividades y la presentación de trabajos. Asimismo, se realizaba la transmisión on line de todas sus clases, de manera que los alumnos podían participar de ellas diariamente en forma sincrónica. Este método fue utilizado de manera permanente tanto en el período de aislamiento total como en aquellos en los que los alumnos concurrían alternadamente en burbujas.

En este contexto uno de los mayores desafíos ha sido enfrentar la brecha tecnológica existente en la propia matrícula de la escuela y que rápidamente quedo expuesta en las primeras semanas de clases. Con el objeto que ningún alumno quedará fuera del seguimiento de las clases, se llevaron adelante distintos dispositivos tendientes a apoyar a aquellos que presentarán dificultades: la transmisión de las clases contaban con la asistencia de moderadores, se otorgaron becas de conectividad para aquellos estudiantes que no poseían internet en sus hogares. Adicionalmente, se implementaron capacitaciones y tutoriales específicos para ayudar a que los estudiantes puedan acceder al campus virtual, conocer las diferentes acciones que pueden realizar, interactuar en el mismo y subir sus tareas. Además, la escuela promovió el acceso a un Laboratorio de Informática propio en horarios alternativos al de las clases, con turnos y protocolos para que los estudiantes puedan resolver las actividades en aquellos casos que presentaban dificultades para entregarlas desde sus hogares. Paralelamente desde el Departamento de Bienestar de la ESPUNM se realizaba el seguimiento particular de aquellos estudiantes que presentaban menores niveles de vinculación con la institución.

## Conflicto y Situación actual: el camino de la construcción identitaria de la ESPUNM

Com ya se explicó, la ESPUNM se ha vista obligada a desarrollar sus actividades en un espacio limitado y provisorio, ubicado dentro del Campus Universitario, y especialmente acondicionado a tal fin, a la espera de poder acceder a su propia sede. Este inicio en un espacio provisional es el resultado de un Acuerdo de cooperación firmado el 17 de diciembre de 2020 con el entonces Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección general de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires, el cual fue recientemente prorrogado, para la reubicación de la escuela que actualmente ocupa el edificio existente, la restitución del predio a la UNM y la construcción de los edificios de ambas escuelas.

Al mismo tiempo la Municipalidad de Moreno, fue adoptando diferentes medidas que en un comienzo impidieron el avance de obras que hubieran permitido el desarrollo de la ESPUNM en las condiciones previstas en su proyecto pedagógico, como por ejemplo la construcción del edificio previsto para el Instituto Tecnológico de la UNM (ITUNM) pero que fuera para el comienzo de la Escuela. Esta situación dio paso a un conjunto de acciones y manifestaciones por parte de la comunidad escolar tendientes a la búsqueda de una solución del conflicto, que obtuvieron como respuesta expresiones de intimidación en la vía pública, que incluyeron la vandalización de un mural colectivo que fuera realizado por los estudiantes de la ESPUNM.

Esta compleja situación dio lugar a la necesidad de ampliar las instalaciones provisorias hasta el límite de sus posibilidades. En ese marco, por Resolución UNM-CS N° 963/22 del Consejo Superior se aprobó un Plan que habilitaba el ingreso de nuevas cohortes y preveía un desdoblamiento horario habilitando el turno tarde-noche para el Ciclo Superior.

En el mes de marzo de 2023, la Municipalidad de Moreno ocupo ilegalmente el predio que hasta ese momento se encontraba en custodia de la UNM, luego de haber impulsado la anulación ilegal de la inscripción de la cesión del predio a favor de la UNM por parte de su titular, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Ante esta situación, con fecha 3 de abril de 2023 fue convocada en sesión extraordinaria la III Asamblea Universitaria, concluyendo la misma en una declaración de repudio, la ratificación de todo lo actuado y el otorgamiento de amplias facultades al Rectorado para concretar todas las medidas que sean necesarias para hallar la solución al conflicto y asegurar la continuidad de la escuela. Actualmente se lleva adelante una causa judicial ante la justicia federal para la recuperación del edificio y del predio de la UNM usurpado por la Municipalidad.

A la fecha la Municipalidad de Moreno no solamente no ha cedido en sus pretensiones sobre el predio en cuestión y ha impedido toda posibilidad de nuevas obras en la UNM sino que además dio impulso a la licitación y construcción de un edificio destinado a las oficinas del Consejo Escolar de Moreno, el cual fue inaugurado y puesto en funcionamiento el 23 de junio de 2025.

Por la situación, hasta aquí descripta la ESPUNM enfrenta la imposibilidad transitoria de contar con la infraestructura necesaria para que pueda desplegarse integralmente el proyecto que preveía una contribución total de unas 1.800 vacantes al distrito, y que conjuntamente con el Instituto Tecnológico y el Nodo de Gestión Tecnológica e Innovación Productiva (GETEC-UNM), iban a conformar un espacio de formación, innovación y desarrollo tecnológico denominado UNM-TEC.

El Plan de Contingencias, debió ser revisado a instancias del reclamo de la comunidad escolar , dando lugar al Plan para la Continuidad Pedagógica 2024-2025 de la ESPUNM en la Emergencia Edilicia, aprobado por Resolución CS-UNM 1054/23, preservando los

horarios de cursada de las cohortes ingresadas hasta ese momento, al mismo tiempo que, se desdobla en un esquema diferenciado de turnos, para las nuevas cohortes según la modalidad elegida; para lo cual debió resignarse la jornada extendida y la oferta educativa complementaria y de fortalecimiento, esto ha implicado disminuir al máximo los espacios de recreación, contemplando además que la jornada escolar y la oferta de asignaturas y talleres se ajuste exclusivamente a los planes de estudio obligatorios de ambas modalidades. Durante el año 2024, dicho Plan de continuidad sufrió un nuevo ajuste<sup>12</sup> por el cual se redujo la cantidad de vacantes admitida para el ingreso de primer año, atentos a las limitaciones del espacio de la sede provisoria.

La UNM aspira a recuperar el espacio previsto para el desarrollo de la ESPUNM y así poder comenzar la construcción de las modernas instalaciones proyectadas para su sede definitiva. Las mismas han sido pensadas para albergar a 1800 estudiantes divididos en distintos turnos, con aulas por departamento, talleres y laboratorios; aprovechando, además el conjunto de posibilidades que ofrece el uso común de las instalaciones de la UNM tales como: Biblioteca, Laboratorios, Campus Deportivo y una amplia variedad de servicios conexos y medios de otros espacios complementarios relacionados con el bienestar estudiantil y la extensión universitaria.

### Conclusiones

Se han presentado hasta aquí los elementos constitutivos del proyecto de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno y los numerosos y muy difíciles desafios que debimos enfrentar desde los primeros momentos para su realización, su creación, puesta en marcha y desarrollo actual.

<sup>12</sup> Resolución 1141/2024. Plan para la continuidad pedagógica 2025-2028 de la ESPUNM en la emergencia edilicia. Reduce de 72 a 48 las vacantes de ingresantes a primer año para la Cohorte 2025.

Si bien aún queda mucho por hacer, hoy la escuela es una realidad, cada día transitan por sus aulas más de trescientos estudiantes, que aprenden, crecen, viven y sueñan. Una escuela en la que en cada jornada suenan diez timbres de recreo, recibimos tortas de cumpleaños, celebramos los logros de nuestros estudiantes, nos preocupamos por sus dificultades y acompañamos cada una de las trayectorias individuales y grupales de manera sostenida. Una escuela en la que contamos con un centro de estudiantes constituido y delegados por curso, una organización estudiantil que nace de estas primeras cohortes y se expande anualmente.

Una escuela en la que cada miembro del personal, docente y no docente asume como propio el compromiso de hacer de ella, un espacio donde cada uno de estos jóvenes se sienta acompañado, seguro, contenido y feliz. Una escuela que incluya y que otorgue posibilidades a todos por igual, basada en una visión integral del proceso de aprendizaje que priorice la formación de los chicos y chicas como personas y como ciudadanos y que atienda al desarrollo de sus competencias y valores. Una escuela preuniversitaria, pública, gratuita, inclusiva y de calidad.

### Referencias bibliográficas

Antico, D., Costanzo, P. N. y Dettorre, L. A. (2019). Construyendo nuevos escenarios educativos. Desafíos para la configuración de nuevos roles docentes en las escuelas preuniversitarias del conurbano bonaerense. Sociales y virtuales, (6). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <a href="http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3756">http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3756</a>

Anderete Schwal, M. (2021) Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades; Entramados; 8; 9; 6-2021; 98-110. <a href="https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4982">https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4982</a>

- Bayón, M. C. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. México: Bonilla Artigas Editores.
- Fernandez, M. (2019). Los alumnos de distintas clasessociales se mezclan poco en elaula: el riesgo de los guetoseducativos. *Infobae*. Buenos Aires. 24 de marzo de 2019. <a href="https://www.infobae.com/educacion/2019/03/29/los-alumnos-de-distintas-clases-sociales-se-mezclan-poco-en-el-aula-el-riesgo-de-los-guetos-educativos/">https://www.infobae.com/educacion/2019/03/29/los-alumnos-de-distintas-clases-sociales-se-mezclan-poco-en-el-aula-el-riesgo-de-los-guetos-educativos/</a>
- Gluz, N., Ochoa, M., Sambrana, A. y Espínola, D. (2020). Desigualdad y municipios. El derecho a la educación en el Conurbano Bonaerense. Encuentro Educativo. Revista De investigación. Del Instituto De Ciencias De La Educación, 1(1), 215–240. <a href="https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4313">https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4313</a>
- Krüger, N. 2013. "La segregación social en la escuela argentina: mecanismo de reproducción de las desigualdades de origen". En: Tópicos de trampas de pobreza: educación, salud y macroeconomía / Natalia Krüger ... [et.al.]; compilado por Silvia London y Mara Rojas. 1a ed. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2013. Cap. 1. Pp 13-30
- Martinetto, A. Vazquez, M. y Corrado Vazquez, A.(2024). El relevamiento de información educativa a nivel local: Aportes para pensar la gestión educativa en el Partido de Moreno. III CongresoInternacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/448
- Saravi, G. 2015. Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y FLACSO, México, 296 pp.
- Vecino, L. (2019). La escolarización secundaria en el oeste del conurbano bonaerense: un mapeo provisorio sobre barreras y condiciones de posibilidad. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <a href="https://www.aacademica.org/000-023/528">https://www.aacademica.org/000-023/528</a>

# Educación secundaria de excelencia en Moreno: el enorme desafío de elevar la calidad de la escuela accesible a todos los barrios

ALEXIS G. BURGOS

Docente de la UNM

M. Liliana TARAMASSO

Directora - Decana del Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología UNM

El proyecto de escuelas secundarias técnicas universitarias, iniciado en 2014 por el gobierno de la hoy incomprensiblemente presa Cristina Fernández de Kirchner, con Alberto Sileoni como ministro de Educación y Jaime Perczyk junto a Gabriel Brenner como principales responsables, presentó desde su creación un sinnúmero de escollos para la puesta en funcionamiento de las nuevas instituciones.

Es que el proyecto era, por decirlo de alguna manera, *megalómano*: la idea de vanguardia de llevar educación de calidad, con gestión universitaria y planes de estudios de avanzada, a barrios populares -considerados "de frontera" en la letra del proyecto original-, suponía resolver un universo de tensiones en el territorio, en la ejecución presupuestaria y en la gestión de la universidad misma que realmente exigía enormes esfuerzos por parte de las universidades nacionales que suscribieran a la propuesta. De hecho, fueron varias las que en un primer intento no lograron poner en marcha tuvieron problemas de envergadura, que requirieron la presencia e intervención de múltiples actores locales para su resolución. Algunos proyectos, de hecho, debieron relocalizar la sede física incluso luego de haber iniciado el dictado de clases.

### Algunas experiencias anteriores

Incluso proyectos con una sólida base de arranque como el de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ) (2014) tuvieron inicios complicados. En ese caso en particular el primer escollo fue de el del predio de la escuela, que se ubicada en República de Francia y Avenida La Plata, Ezpeleta Oeste, en un predio tomado por la comunidad donde en algún momento se consideró construir una alcaidía, proyecto que no era de interés comunitario. Luego de intensas negociaciones con la municipalidad y los referentes barriales, se llegó a construir el acuerdo local para iniciar el proyecto de la escuela. proyecto que contó con pleno apoyo pero que, así y todo, requirió de años de trabajo, razón por la cual los primeros años ocurrieron en la sede Bernal de la universidad, donde los estudiantes, en general oriundos de Ezpeleta, llegaban trasladados por micros alquilados desde la sede del Centro de Integración Comunitaria La Florida.

La interacción al interior del edificio de la universidad no fue fácil: adaptar el ala utilizada del campus a los requerimientos de una escuela requirió, entre muchas otras cosas, la construcción de una jaula de contención, así como también de una dinámica de trabajo con el comedor universitario –en acuerdo con la coordinación de la carrera de Nutrición– para que los estudiantes pudieran, como estaba previsto en el acuerdo marco, desayunar, almorzar y merendar. Recién con el inicio de la tercera cohorte, en 2016, la escuela pudo iniciar en la primera etapa construida de su sede actual, en un comienzo sin instalación de gas natural. Tomó varios años más la construcción del primer y segundo piso del edificio, y otro tanto la habilitación de los espacios comunes como la biblioteca, la radio escolar, los talleres de redes informáticas, etcétera.

¿Fue el del espacio, y los tiempos asociados a la construcción y la puesta en marcha del proyecto el último problema de la ESET-UNQ? Por supuesto que no, claro. El sociocomunitario fue también uno de los centrales, tanto que la primera dirección de la escuela diseñó un dispositivo de acompañamiento pedagógico y comunitario con coordinadores especialmente dedicados que pudieran acompañar desde problemas de trayectorias escolares hasta problemas de acciones, mapaternidades adolescentes y, en algunos pocos casos extremas, portación de armas y delincuencia juvenil. También representó un desafío la construcción de la planta docentes y de conducción, con trabajadores que no estaban familiarizados con la lógica de concursos universitarios y que requirieron mucho acompañamiento y mucha formación para acceder a cargos ordinarios.

### Los inicios del proyecto ESPUNM

Los inicios del proyecto de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM) están marcados por otras tensiones centralmente asociadas a que la universidad -a diferencia de lo que ocurría en UNQ, un proyecto de finales de los años noventa-es una del bicentenario. Y que para el momento de inicio del proyecto, se firmaron acuerdos entre los niveles gubernamenta-les nacional, provincial y municipal con la Universidad, referidos al predio universitario, los mismos obran explicados y disponibles al público en el sitio web de la UNM (Espacio informativo y documental de la usurpación del predio de la ESPUNM por parte de la Municipalidad de Moreno) con profusa documentación; acuerdos respetados hasta que las autoridades actuales del municipio los desconocieran, generando diversas y graves dificultades.

Así las cosas, la decisión fue la de instalar una sede provisoria en el campus universitario, en un sector con entrada propia y que no exigía el necesario cruce de estudiantes secundarios con universitarios, como sí ocurría -por ejemplo- con el proyecto de UNQ. El proyecto contemplaba, en el corto plazo, la instalación de un centro educativo que incluía, además de la escuela, el instituto tecnológico y otras dependencias. Las tensiones con el municipio y la posterior usurpación del predio por parte de este último truncaron, al menos

en aquel momento y ahora mismo en lo inmediato, la posibilidad de continuar con la propuesta en ese formato. Pero, cabe aclarar, no es objetivo de este texto centrarnos en aquellas tensiones y en el horror de la usurpación y la imposibilidad de construir para la comunidad de Moreno un polo tecnológico sino, muy por el contrario, en lo exitoso que -contra viento y marea- ha sido hasta aquí la propuesta de la escuela secundaria politécnica.

La necesidad, entonces, de poner en funcionamiento la escuela en un sector provisorio del campus universitario supuso reducir, desde ya y dadas las limitaciones espaciales, la matrícula esperada y el tamaño de la escuela en general y de los espacios en particular, pero también puso en contacto directo, con el solo límite de una verja, a la comunidad de la ESPUNM con la de la universidad. Así las cosas, ya no fue solamente el compartir equipo docente -muchos de los docentes, no docentes y directivos de la ESPUNM cumplen funciones de similar naturaleza en la universidad- sino que, también, los estudiantes de la ESPUNM conocieron de cerca las lógicas de, por caso, uso de espacios comunes y normas básicas de convivencia universitaria, lo cual redunda no solo en la rápida apropiación de buenas prácticas de convivencia sino en la adquisición de competencias simbólicas ideales para la rápida transición de la educación secundaria a la universitaria tan pronto como el estudiante esté en condiciones de dar ese paso. Además, los estudiantes de la ESPUNM son un actor más de la comunidad universitaria, así como también los padres de esos estudiantes y los docentes y demás referentes de igual modo se integraron. Ese nivel de integración y de efectiva participación en la comunidad, los espacios y el gobierno universitario dota, desde ya, al universo UNM de un plus de valor en términos de democracia universitaria.

### La escuela secundaria politécnica, hoy

La Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno, como dijéramos, ocupa hoy un espacio en el campus universitario con salidas independientes y una verja que lo separa de los espacios de circulación habituales de la comunidad universitaria pero que tiene suficientes accesos como para que los estudiantes puedan acercarse a la biblioteca, el comedor universitario y buena parte de los lugares comunes. Estos mismos estudiantes, a la vez, practican deportes y educación física en el campus deportivo de la universidad, cruzando una calle que articula ambas partes del predio del campus. El campus deportivo es un espacio amplio y amable, arbolado y pastizado, el mismo que estaba previsto para el proyecto original -de hecho, el polo tecnológico es lindero a este sector; sin embargo, el hecho fáctico de que los estudiantes no hayan perdido en el marco de la usurpación la posibilidad de disponer de este activo no es un dato menor. La práctica deportiva en un espacio no solo amable y bello sino, además, amplio y cómodo, es algo que los estudiantes siguen pudiendo disfrutar y que no cambió en relación con la propuesta de base.

También es para destacar la decisión política de construir una planta docente, una no docente y un equipo directivo de excelencia y formado en el marco de la universidad pública para la formación de estudiantes. Tampoco esta dimensión se vio particularmente afectada por las tensiones interinstitucionales, lo cual es de mucho valor y pone a la ESPUNM en un muy buen lugar, sobre todo si se considera que la dirección de la escuela está a cargo del mismo funcionario desde el inicio del proyecto. Retomando las otras experiencias del proyecto del gobierno nacional de Cristina Fernández de Kirchner de escuelas secundarias universitarias en zona de frontera, son muy pocas las instituciones que han logrado tamaña estabilidad en sus equipos. El proyecto ESET-UNQ que tomamos de referencia, por ejemplo, no es uno de ellos.

Esta estabilidad de equipos, de proyecto y de espacios ha dado lugar a la proliferación de mucho metadiscurso sobre la propia escuela. Textos de divulgación, textos institucionales, premiaciones a docentes en función de los proyectos que llevan adelante en la escuela y proyectos de investigación dedicados o sobre temas directamente asociados construyen un cúmulo de integración al universo semántico de la universidad que, una vez más, no se verifica en general en otras escuelas derivadas del mismo proyecto base.

### Algunas lecturas sobre la experiencia ESPUNM hasta aquí

Como se sugiere en este texto, las escuelas secundarias universitarias del proyecto que cobija la ESPUNM, por su propia naturaleza en general y, en la mayoría de los casos, por el problema –no atinente a la ESPUNM– de la geolocalización en zona de frontera, son proyectos que tienden a tener inicios complicados. y que requieren de mucho tiempo, mucho trabajo y muchos acuerdos entre actores para empezar a funcionar con cierta normalidad. Ni hablar de empezar a operar con fluidez y para ofrecer, efectivamente, educación de excelencia a los estudiantes y sus familias.

También puede verificarse, de estudiarse en profundidad el recorrido de los otros proyectos hermanos (lo cual tampoco es objetivo de este pequeño texto), que una vez resueltos esos problemas de base la propuesta funciona. Casos como el de la Universidad de Buenos Aires, de la de General Sarmiento, el de la de San Martín y quizás sobre todo el de Avellaneda, que incluso requirió un cambio de sede por la imposibilidad interinstitucional de resolver los conflictos que se presentaran con los actores intervinientes, nos permiten pensar que esto tiende a ser así. Una vez más: con el tiempo y con mucho esfuerzo.

Las tensiones que sufrió desde un principio y que todavía sufre el proyecto ESPUNM lógicamente han tenido un efecto. Como dijimos, la baja en la proyección de matrícula dada la limitación espacial, una marcada reducción en la velocidad de crecimiento e -innegablemente- la imposibilidad de implementar enteramente proyectos y propuestas educativas que estaban pensadas para otra infraestructura y otra disponibilidad de espacios son apenas algunos de ellos, obligando a manejar planes de contingencia en los que la variable temporal debe estructurar un uso intensivo de espacios disponibles.

Sin embargo, como puede verse, en proyectos de estas características y con estos niveles de complejidad de implementación en la mayoría de los casos no es la disponibilidad de infraestructura ni los valores de matrícula lo determinante en el comienzo. La oferta de educa-

ción secundaria de excelencia, la disponibilidad de talleres de práctica preprofesional dedicados, la integración con el sector productivo local y la construcción de una comunidad sólida y sustentable, en cambio, sí lo son. Y la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno, su equipo docente y su equipo directo, en conjunto con su comunidad educativa, lo están logrando. Lo cual, en un primer análisis, da cuenta de una implementación profundamente exitosa, aunque –desde ya– no por eso exenta de enormes tensiones y grandes desafíos. Todos los cuales, a juzgar por el avance de los proyectos hermanos, serán eventualmente resueltos. Y los beneficiarios serán los actuales miembros de una comunidad fuerte, constituida y que disfruta de educación secundaria de excelencia y un futuro absolutamente disponible en una universidad nacional que ya la cobija.

En el caso de quienes escribimos estas líneas, en nuestro rol como docentes investigadores y en labores de gestión académica, compartimos actividades que estrechan lazos entre los Departamentos Académicos de la Universidad, estudiantes, docentes y autoridades de la Escuela Politécnica. Desde los equipos de proyecto de investigación, abordamos las complejas relaciones entre infraestructuras y proyecto educativo y, por otro lado, hemos compartido las convocatorias a los concursos de dibujo, en ocasión del 40° aniversario del conflicto de Malvinas Argentinas y el Atlántico Sur "Las Malvinas son Argentinas", en el año 2023 y del concurso en conmemoración de los 40 años ininterrumpidos de democracia en Argentina, titulado "1983 / 2023 - 40 años de democracia". En este camino, de mutuo enriquecimiento entre diferentes niveles educativos y actores participantes, pensamos que UNM y ESPUNM van construyendo comunidad académica, educación inclusiva y de calidad.

Con todas las tensiones, y los logros, hablamos centralmente de un proyecto que avanza realmente bien. Para el disfrute y el crecimiento de sus estudiantes, y aportando a la comunidad morenense.

# La interdisciplinariedad escolar en la ESPUNM

**Sergio J. MALDONADO** Asesor Pedagógico de la ESPUNM

El presente trabajo se centra en la propuesta de enseñanza de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM). Para poder articular conceptualmente esta experiencia con referencias teóricas más abarcativas en las que está inscripta se estableció una secuencia conceptual que parte del contexto político que dio origen a las llamadas Universidades del Bicentenario, y conduce a la creación de la ESPUNM y al proyecto pedagógico de enseñanza interdisciplinaria, examinando las complejidades teóricas y las implicaciones prácticas que este enfoque conlleva para la organización curricular y el trabajo docente en un contexto de autonomía universitaria.

## Las universidades del bicentenario en el conurbano bonaerense

Finalizando la primera década del siglo XXI y durante la primera mitad de la siguiente, Argentina vivió un proceso de expansión de su sistema universitario donde el conurbano bonaerense fue escenario protagónico (aunque no exclusivo) de esta ampliación con la creación de universidades nacionales en un territorio en el que vive alrededor un 25% de la población total del país. El censo de 2010 indicó que en los 24 distritos en los que estaban distribuidas las nuevas universidades del conurbano vivían 9.916.715 habitantes, sobre un total 40.117.096 habitantes en el país (INDEC, 2010). En la proyección del siguiente censo nacional, la proporción no se ha modificado demasiado, los datos del año 2022, indican una población total argentina de 45.892.285 habitantes, y una población del Gran Buenos Aires que alcanza los 10.849.299 (INDEC, 2022), o sea que

el porcentaje sigue siendo de alrededor de 1 cada 4 personas que habitan el país (pasó del 24,71% en 2010, al 23,64% en 2022).

Esta etapa de creación de nuevas universidades en el conurbano bonaerense se produjo mayoritariamente durante las dos presidencias de Cristina Fernández (2007-2015). Precisamente, el 2009 fue un año clave en el desarrollo y expansión del sistema universitario argentino, no sin desacuerdos en el plano político y académico. Por un lado, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), impulsaba la expansión de la oferta de educación superior a partir del estudio de ofertas, demandas y necesidades territoriales, en cambio el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), planteó en un informe que no se justificaban estas nuevas universidades, basándose en que en los territorios de cobertura de las futuras universidades ya había oferta académica de nivel superior. Por su parte, los proyectos de creación de Universidades Nacionales en el conurbano bonaerense, que estaban impulsados principalmente por liderazgos políticos locales en el Congreso de la Nación, recibieron el apoyo político para lograr las leves necesarias para su creación (Iazzetta y Chicoreu, 2012). Esta política pública se dio en un contexto de "extensión de derechos" hacia el nivel superior que habilitaría a nuevos sectores sociales a estudios universitarios que de otra manera no hubieran podido acceder.

El objetivo de las políticas públicas en apoyo a la creación de nuevas universidades nacionales concuerda con los horizontes estratégicos generales del gobierno nacional: desarrollo económico e inclusión social. Se buscaba una triangulación cooperativa entre la Universidad, la sociedad y el Estado, donde la planificación universitaria emane del poder democrático y no de la corporación científica, y donde los recursos para investigaciones (muchas veces escasos) se enfoquen en demandas identificadas en el territorio, en lugar de intereses fijados por organismos internacionales de financiamiento, o intereses exclusivos del claustro docente. Esa tríada de cooperación puede sintetizarse en tres ejes: el primero era el de instalar universidades en ciudades donde no había y vincularlas con su territorio de

influencia, en segundo lugar, cumplir con el derecho a la educación superior desde una lógica de ruptura con la formación de élites, y como tercera instancia, reposicionar a las Universidades Nacionales como herramientas de planificación y desarrollo (Villanueva, 2020). Entre 2009 y 2010 se crean las Universidades Nacionales conocidas como Universidades del Bicentenario, en referencia a los 200 años de la fundante Revolución de Mayo. Estas universidades son: Universidad Nacional de Moreno, de Avellaneda, Arturo Jauretche (con base en Florencio Varela), de José C. Paz, del Oeste (con cabecera en Merlo), todas en el Gran Buenos Aires, y las universidades de Villa Mercedes, en San Luis y de Tierra del Fuego. Años más tarde, en 2014 se crean las Universidades Nacionales de: Hurlingham (dentro del conurbano bonaerense), de Defensa y de las Artes (en CABA), de los Comechingones (en la provincia de San Luis), de Rafaela (en la provincia de Santa Fe). Por su parte, en 2015, se les suman las Universidades Nacionales de San Antonio de Areco (en la provincia de Buenos Aires), del Alto Uruguay (en la provincia de Misiones), Pedagógica (con cabecera en CABA y anexos en el conurbano bonaerense), Scalabrini Ortíz (con sede en San Isidro), y la Guillermo Brown (también en el conurbano bonaerense) que comenzó a funcionar recién en 2019.

### Las escuelas secundarias universitarias

La autonomía les asigna a las Universidades Nacionales argentinas, entre otros aspectos, la posibilidad de tener en su estructura institucional establecimientos de niveles educativos obligatorios. En el caso específico del nivel secundario existe una prolongada tradición de escuelas llamadas preuniversitarias que dependen de alguna de estas universidades.

Landívar (2018), realizó una cronología signada por el año en el que estas escuelas o colegios comenzaron a formar parte de Universidades Nacionales, porque fueron creadas para tal efecto o por haber sido incorporadas a su dependencia. Siguiendo el trabajo citado pueden organizarse del siguiente modo:

Período del Estado oligárquico-liberal, desde los orígenes del proceso de conformación del Estado argentino de mediados del siglo XIX, hasta aproximadamente la crisis de 1930, en el que se incorporaron 10 escuelas<sup>1</sup>.

Período de Estado benefactor, que tuvo vigencia hasta mediados de la década del 70 y puede separarse en dos etapas, la primera de ellas hasta mediados de la década del 50, donde se incorporaron 8 escuelas, y la segunda, con 14 escuelas más.

El período de Estado post-social, que comienza con la crisis final del Estado benefactor de mediados de los 80 y abarca la década siguiente, se crearon 11 escuelas.

El período post-neocolonial y de liberalismo tardío, que comienza con la crisis post-neoliberal de cambio de siglo y llega hasta la actualidad, donde se incorporaron 11 escuelas<sup>2</sup> (Landívar, 2018).

Los establecimientos preuniversitarios se reglamentan por disposiciones de las universidades a las que pertenecen. Por tal motivo, estas escuelas funcionan de manera diferente a las escuelas con las que comparten ciudad o provincia (Anderete Schwal, 2021). Pueden tener, dependiendo la decisión del órgano de gobierno universitario, diversidad en: modalidades de ingreso, finalidades político-pedagógicas, vinculación territorial, estructura jerárquica, formato escolar, lógicas y procedimientos de resolución, conformación de su planta operativa, organización curricular, régimen académico, condiciones para el trabajo docente y procedimientos de acceso laboral, organización burocrática, entre otros aspectos.

<sup>1</sup> La única escuela creada fuera de este período es el colegio Montserrat de la capital cordobesa, inaugurado por la orden jesuítica en las colonias españolas en 1687, que se incorpora a la Universidad Nacional de Córdoba en 1907.

<sup>2</sup> Este último período no considera las escuelas creadas desde 2018. Luego se sumaron la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno y las propuestas preuniversitarias de la Universidad Nacional de Hurlingham: Escuela de Formación Profesional y Escuela Virtual para Jóvenes y Adultos.

En el año 2013, en medio del impulso por la expansión del sistema universitario nacional, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó una iniciativa de acuerdo con Universidades Nacionales para la creación de escuelas secundarias preuniversitarias. Esta política se conoce como Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (PCNESUN) y surgió a partir de la resolución N°188/12 del Consejo Federal de Educación, en la que se establecieron diferentes objetivos estratégicos a fin de recuperar los mandatos de la educación obligatoria y el establecimiento de formas de intervención para superar el fracaso escolar (CFE, 2012). El proyecto propuso crear escuelas secundarias orientadas y/o técnicas destinadas a "garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios de todos/as los/las jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social" (PCNESUN). La mayoría de las escuelas que se crearon en este marco son técnicas o mixtas, con oferta de orientaciones de tecnicaturas y bachilleratos.

En el marco del PCNESUN, en el año 2014 se inauguraron en el territorio de la provincia de Buenos Aires, las Escuelas Secundarias Técnicas de la Universidades Nacionales de Quilmes, San Martín y Avellaneda. En el 2015 inauguró la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad de General Sarmiento. Luego, en 2018, la Secundaria Técnica del Centro de la Universidad Nacional de La Plata, y, en la localidad de Escobar, el Colegio PreUniversitario Dr. Ramón Cereijo, dependiente de la Universidad Nacional de Buenos Aires en 2020 (Schwal, 2021). Completa este grupo la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad de Moreno, que fue inaugurada en 2021.

Además, el PCNESUN recogió el espíritu y las definiciones que propone la resolución N°93 del Consejo Federal de Educación, en el que se estimulan a las jurisdicciones y escuelas a llevar adelante experiencias de organización pedagógica e institucional innovadoras que exploren la construcción de nuevos formatos escolares (Andrade y Schneider, 2017). Al respecto, el PCNESUN propone posibilida-

des de cursadas semanales con una carga horaria que exceden las tradicionales de las distintas jurisdicciones, modalidades de trayectorias con adecuaciones particulares, horario extendido en los cargos del equipo directivo y profesores, espacios de formación optativos, espacios articulados con acciones de la vida universitaria, espacios formativos no graduados, diversas formas de agrupamientos de estudiantes, diversas formas de organización curricular, espacios específicos de acompañamiento de las trayectorias escolares, financiamiento para garantizar la alimentación de estudiantes en jornadas extendidas y para los salarios docentes y no docentes, selección docente por concurso público, espacios diversos para la recuperación y revisión de aprendizajes, articulación con programas impulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación, como coros, centros de actividades juveniles, orquestas, ajedrez y otros (PCNESUN).

La propuesta que impulsa este proyecto invita a diagramar una nueva institucionalidad que permita garantizar la obligatoriedad del nivel (Misuraca et al., 2018), un tipo de formato escolar para escuelas de nivel medio que tome como referencia en su estructura organizativa las características del sector social al que estará dirigida y los objetivos pedagógicos que se definen institucionalmente. Estos objetivos definidos encuentran posibilidades de concreción en la propia dependencia que tienen con las universidades de las que forman parte, aprovechando los recursos que le confiere una Universidad Nacional: humanos y materiales, y la ya mencionada autonomía para el diseño e implementación de variados formatos.

### La creación de la ESPUNM

Como ya se dijo, la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM) se inscribe en el marco de las escuelas secundarias preuniversitarias impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación. La UNM firmó con el Ministerio de Educación de la Nación este acuerdo en el año 2015, y comenzó a delinear la estructura de su proyecto escolar: el espacio donde se emplazaría el edificio escolar, su planta funcional y la oferta forma-

tiva, pero recién tres años después se formalizó su creación.

El 19 de diciembre de 2018, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Moreno, reunido en sesión ordinaria N°43, aprobó por unanimidad, mediante la resolución N°487, el proyecto de creación de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno. La ESPUNM, en tanto escuela preuniversitaria, posee autonomía académica debido a su dependencia funcional, económica y financiera del rectorado de la Universidad Nacional de Moreno (UNM, 2020).

Dando continuidad a los lineamientos normativos en los que se inscribe el proyecto escolar, la UNM propone el desarrollo de procesos de innovación y mejora continua en la organización curricular, en las propuestas didácticas y en la evaluación de los aprendizajes, fomentando el rol activo de sus estudiantes (UNM, 2020).

Desde los primeros documentos borradores de trabajo del 2017, puede observarse que el rumbo del formato escolar elegido sigue una estrategia de organización de los contenidos curriculares mediante lógicas de integración curricular interdisciplinaria. En el documento de presentación institucional se expresa la decisión de avanzar en:

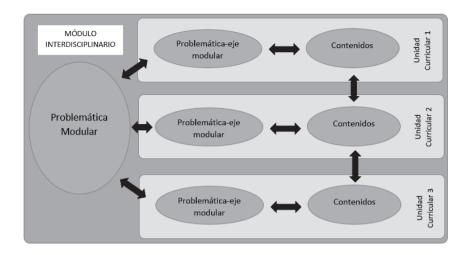
"un proyecto pedagógico desde una estrategia de abordaje de problemáticas eje, con orientación a producciones según procesos concebidos en el marco de un trabajo colaborativo de docentes de las diferentes unidades curriculares que pertenezcan a un mismo Departamento u otros en la búsqueda de mayores niveles de agregación e integralidad. Se intenta superar así la atomización enciclopedista que tiende a generar visiones parciales e incompletas del conocimiento" (UNM, 2020)

La ESPUNM implementa su propuesta pedagógica mediante módulos de enseñanza interdisciplinaria. Estos módulos configuran un enfoque de trabajo pedagógico que se centra en la reflexión y reelaboración curricular para que los estudiantes puedan acceder y contribuir a saberes relevantes para la vida. Si bien se utilizan como referencia los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, la propuesta no busca reemplazar el currículum oficial, ni tampoco abarcar la totalidad de su prescripción, sino abrir espacios de articulación curricular para abordar problemáticas definidas estratégicamente. Los módulos de enseñanzas son unidades pedagógicas que plantean una problemática concreta y significativa a trabajar, y permiten organizar la planificación incorporando distintas asignaturas. Su secuenciación habilita el desarrollo de habilidades y destrezas que los estudiantes aprenden e implementan crecientemente (UNM, 2024).

En concordancia con los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, se considera a la educación secundaria como una unidad pedagógica y organizativa, compuesta por un ciclo básico de formación común de tres años de duración y un ciclo superior orientado de tres años de duración para el caso del bachillerato en Economía y Administración, y de cuatro años de duración del ciclo orientado en la tecnicatura en Informática Profesional y Personal<sup>3</sup>. La ESPUNM toma como planes de estudio los marcos curriculares de la provincia de Buenos Aires, de manera de no afectar la movilidad interinstitucional de los alumnos (Res. Consejo Superior UNM N° 601, 2020; Res. Consejo Superior UNM N° 602, 2020).

La planificación interdisciplinaria de la ESPUNM se estructura en módulos, en los que se definen problemáticas modulares en torno de las cuales se planifican cuatrimestralmente las unidades curriculares. Una vez establecida la problemática planteada como pregunta, cada unidad curricular define su problemática-eje modular, que también es una problemática planteada como pregunta, y su función es la de vincular la problemática modular con los contenidos que se espera abordar durante el cuatrimestre. Un módulo interdisciplinario podría graficarse esquemáticamente del siguiente modo:

<sup>3</sup> La estructura curricular de ambas orientaciones es común en el ciclo básico (de 1ro a 3er año), salvo por las tres unidades curriculares de formación técnica específica que integran la estructura curricular de la tecnicatura: Lenguajes Tecnológicos, Procedimientos Técnicos y Sistemas Tecnológicos.



Para la operacionalización de los módulos se diseñan actividades interdisciplinarias, que son planificadas colaborativamente entre los docentes de las unidades curriculares que los integran. De ese intercambio surge la propuesta didáctica interdisciplinaria a trabajar en el aula, que supone acuerdos que definen entre otros elementos: la fundamentación, la articulación de contenidos de las diferentes unidades curriculares, la presentación de la actividad los estudiantes, las consignas de trabajo, la modalidad de resolución, los tiempos de implementación, el tipo de presentación del trabajo, los criterios e instrumentos de evaluación, las devoluciones, etc.

### La complejidad de la enseñanza interdisciplinaria

Esta forma de organizar los contenidos para enseñarlos no es una novedad, la singularidad de esta experiencia radica en que la propuesta de trabajo interdisciplinario involucra a todas las unidades curriculares de un mismo curso. En ese sentido, el trabajo docente interdisciplinario conlleva lidiar con una serie de condiciones que complejizan su tarea.

Se parte de una primera dificultad de orden semántica, porque suele emplearse el término "interdisciplinariedad" como una expresión genérica para aludir a cualquier tipo de vinculación entre dos o más disciplinas. Esta dificultad tiene un origen histórico, en la década del 70 desde algunos marcos teóricos se pensó a la interdisciplina como la totalidad del conocimiento recuperado de una fragmentación disciplinaria. Esta mirada homogénea se volvió sospechosa en medio de la posmodernidad, que no reconoce una noción unificada de la realidad. Por eso "lo interdisciplinar comenzó a pensarse como paleta de heterogeneidades, mucho más que como convergencia intrínseca hacia alguna unidad o precipitación armónica de sentido." (Follari, 2014, p. 69).

Hoy la interdisciplinariedad puede pensarse como un espacio de pluralización de puntos de vista de objetos "separados" disciplinariamente, en un principio, en busca de recuperar la diversidad de miradas de la realidad. Las disciplinas que se relacionan conceptualmente con otras entran en un proceso de hibridación, donde no desaparece su constitución inicial disciplinar, pero la reconfiguración combinatoria produce nuevos entramados que son condición en el resultado de esta relación (Follari, 2014).

Hablar de interdisciplinariedad implica, al menos hacer una referencia al concepto de disciplinariedad por el grado de influencia que esta última le otorga en términos estructurales. Además, y fundamentalmente, porque la interdisciplinariedad solo puede considerarse como tal en un contexto referencial disciplinario (Ander Egg, 1994; Lenoir y Hasni, 2004). Aunque parezca que se aclara lo obvio, el requisito siempre en la "inter-disciplinariedad", es que exista una "disciplinariedad" que establezca una relación de: objetos, contenidos, procedimientos, técnicas, etc. (Lenoir, 2013).

Existen muchas clasificaciones sobre las diferentes formas en las que pueden relacionarse, colaborar y coordinarse las disciplinas, la más conocida y utilizada es la que presentó Erich Jantsch en el Seminario de Interdisciplinariedad de la OCDE en 1979, en la que realiza una distinción entre: multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad cruzada, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Torres Santomé, 1994), terminología que expresa progresivamente mayores niveles de integración. De esa conceptualización, la interdisciplinariedad se produce cuando dos o más disciplinas se comprometen en la elaboración colaborativa de marcos más amplios que los disciplinares. Se produce una interdependencia, producto de una comunicación y un enriquecimiento recíproco que resulta estructurante, ya que las metodologías, los conceptos, marcos teóricos, terminología, etc., se organizan en torno a unidades más amplias que las de las disciplinas. Desde esta perspectiva es más fácil la transferencia de los aprendizajes hacia las disciplinas tradicionales. Además, la enseñanza interdisciplinaria aporta a los estudiantes capacidades de tratamiento y resolución de problemas desconocidos que exceden las fronteras de las disciplinas. La posibilidad de convertir en objeto de estudio un problema de interés hace que la motivación para aprender sea mayor. Las relaciones de fuerza que se establecen entre disciplinas, se da de manera equilibrada, aunque es necesario detectar ciertas jerarquías conceptuales y procedimentales que posibiliten el acceso al conocimiento (Torres Santomé, 1994).

Los campos de operacionalización donde opera la interdisciplinariedad es también una dimensión a tener en claro. Teniendo en cuenta los objetivos, el enfoque y el objeto de estudio, Yves Lenoir (2013) distingue cuatro campos en los que se puede operar interdisciplinariamente: la interdisciplinariedad práctica, la profesional, la científica y la escolar.

Para este trabajo resulta interesante establecer un foco en la interdisciplinariedad escolar. Este campo de operacionalización tiene por finalidad la formación de estudiantes a partir de la integración curricular, didáctica y pedagógica, su objeto son las disciplinas escolares y su referencia no es el saber, como en la interdisciplinariedad académica, sino el sujeto que aprende. Su implementación conduce a la complementariedad entre disciplinas escolares (Lenoir, 2013). En esa línea, la enseñanza interdisciplinaria, siguiendo a Lenoir (2013), se define como un enfoque pedagógico que busca integrar conocimientos y métodos de diferentes disciplinas para abordar un problema o tema de estudio. A diferencia de la enseñanza multidisciplinaria, donde las disciplinas se yuxtaponen sin interactuar significativamente, la interdisciplinariedad implica una colaboración activa y una integración de perspectivas para construir un conocimiento más completo y significativo.

Siempre que se vinculan disciplinas suele haber de manera recurrente una referencia al concepto amplio de interdisciplinariedad entre disciplinas científicas o de conocimiento, pero en el caso de la interdisciplinariedad escolar, la referencia estructurante, son las disciplinas escolares. Las disciplinas escolares son unidades curriculares, materias o asignaturas que expresan el recorte temático de la disciplina o las disciplinas que las componen para su enseñanza. Algunas materias pueden corresponderse con disciplinas científicas, como Historia o Matemática, en cambio otras, como Fisicoquímica, abordan temas de más de una disciplina (en este caso Física y Química), los reorganizan y adaptan con sentido escolar, es decir, con característica propia de una disciplina escolar. Hay materias que se corresponden con un campo o ámbito de conocimiento, como la Educación Física o Artística, y otras lo hacen con un enfoque de un campo de conocimiento, como es el caso de Prácticas del Lenguaje, enfocadas en su enseñanza. En todos los casos las disciplinas escolares se estructuran en torno a definiciones de temas, problemas y/o argumentos de conocimientos con la finalidad de ser enseñados en la escuela (DGCyE, 2007). De tal manera, el tipo de organización del currículum en el nivel secundario es disciplinar en la medida que refiere a disciplinas escolares, y son disciplinas escolares, en la medida que establecen una secuenciación y sistematización de su programa (Viñao Frago, 2006).

Cuando el ámbito escolar está atravesado por una estructura interdisciplinaria, la estrategia didáctica que busca generar una propuesta a partir del trabajo colaborativo entre docentes se llama enseñanza interdisciplinaria, basado en un enfoque interdisciplinario. Esta es la conceptualización que enmarca la propuesta pedagógica de enseñanza y el trabajo docente en la ESPUNM.

#### Consideraciones finales

En este trabajo se ha querido enmarcar teóricamente el proyecto pedagógico de la ESPUNM haciendo referencia a conceptos en los que se éste se inscribe. Su surgimiento puede ubicarse dentro una visión estratégica o situacional de la política pública educativa, que caracterizó este campo durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) (Terigi, 2007). Esta escuela fue la última del grupo de preuniversitarias que surgieron por impulso del Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales en la búsqueda de modelos institucionales alternativos a los tradicionales del nivel secundario para intentar llevar alternativas que den respuestas a los desafíos y demandas de poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas

En el caso de la ESPUNM, la interdisciplinariedad aporta un marco sobre el cual se estructura un modo de organizar los contenidos para ser enseñados. Debido a la especificidad para la operacionalización de la enseñanza interdisciplinaria, la estrategia demanda mecanismos o dispositivos institucionales específicos para la planificación e implementación. La experiencia de estos años demuestra que es posible pensar en la interdisciplinariedad escolar como un marco desde donde, y hacia donde construir propuestas formativas que fortalecen y jerarquizan el trabajo docente y enriquecen los aprendizajes.

### Referencias bibliográficas

Anderete Schwal, M. (2021). Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. *Entramados: educación y sociedad*, (9), 98-110.

- Andrade, H. O., & Pentito, R. M. (2016). La creación de la Universidad Nacional de Moreno y su organización 2010-2013. UNM Editora.
- Andrade, G. y Schneider D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Voces en el Plan Fénix*, (62). 52-60
- Andretich, G. (2008). El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico. *Ciencia, docencia y tecnología*, 19(37), 109-135.
- Beane, J. (2010). La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática. Morata
- Buchbinder, P. (2005). Historia de las universidades argentinas. Sudamericana.
- Chiroleu, A. & Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política públicadurante los gobiernos Kirchner. En E. Rinesi et al. (Eds.) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. (pp. 27-48).UNGS.
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N°93 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.
- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N°188 "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016
- Constitución de la Nación Argentina (1994).
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2do año (SB).
- Escalante Semerena, R. (2020). Diez años de la Universidad Nacional de Moreno: una década de esfuerzo por la democratización de la educación. En H. Andrade y M. Monzón (Eds.), UNM 10 años: la universidad como derecho humano de los pueblos (19-24). UNM Editora.
- Follari, R. (2014). Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina.
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Revista argentina de sociología, 4(6), 67-87.

- INDEC (2010). Censo Nacional de Población.
- INDEC (2022). Censo Nacional de Población.
- Landívar, T.5 (2019). Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones. UNICEN.
- Lenoir, Y. (2013) Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades. Interdisciplina, 1(1): 51-86.
- Lenoir,Y., & Hasni,A. (2004). La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. Revista iberoamericana de educación, (35), 167-185.
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales.
- Miñana Blasco, C. (2002) Interdisciplinariedad y currículo. Un estado del arte. En C. Miñana Blasco (Ed.), Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad (pp.1-48). Universidad Nacional de Colombia.
- Misuraca, M. R., Szilak, S. M., & Barrera, K. A. (2018). Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN. Espacios en blanco. Revista de Educación, (28), 279-303.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). Las reformas educativas: una perspectiva política comparada. Paidós.
- Otero, A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. Archivos de Ciencias de la Educación12(14)
- Perczyk, J. (2021). La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Schwal, M.A. (2021). Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. Entramados: educación y sociedad, (9), 98-110.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: G. Tiramonti (Ed.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (35-70).
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento

- educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas 15(10), 1-16.
- Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Ediciones Morata.
- Universidad Nacional de Moreno (2020a). Escuela Secundaria Politécnica. Presentación Institucional.
- Universidad Nacional de Moreno (2018). Resolución del Consejo Superior Nº 487. Creación de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno.
- Universidad Nacional de Moreno (2023). Resolución del Consejo Superior Nº 1.054. Plan para la continuidad pedagógica 2024-2025 de la ESPUNM en la emergencia edilicia.
- Universidad Nacional de Moreno (2020). Resolución del Consejo Superior N°601. Plan de Estudios Bachillerato en Economía y Administración de la ESPUNM.
- Universidad Nacional de Moreno (2020). Resolución del Consejo Superior N°602. Plan de Estudios Tecnicatura
- Universidad Nacional de Moreno (2024). Resolución del Consejo Superior N° 1084 Reglamento Académico de la ESPUNM.
- Villanueva, Ernesto (2020). Nuevas Universidades, Ampliación territorialización y desafíos En H. Andrade & M. Monzón (Eds.), UNM 10 años: la universidad como derecho humano y de los pueblos (1ra ed., pp. 205-232). UNM Editora.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. Historia de la educación: Revista interuniversitaria, (25), 243-269.

## Sobre la propuesta de integración curricular de la ESPUNM. Reflexiones a partir de una entrevista

Karina BENCHIMOL Carolina SCAVINO Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

#### Introducción

En el año 2023, el comité editorial de la revista Análisis de las Prácticas realizó un encuentro titulado *Escuelas Secundarias Preuniversitarias: inclusión, diversidad y enseñanza*", en esa ocasión tuvimos la oportunidad de escuchar una presentación de las autoridades de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM) sobre el abordaje curricular que desarrollan en la institución, la alternativa que ofrecen a los/as estudiantes para el tratamiento de los contenidos escolares y el desafío que implica para la organización del trabajo docente.

La integración de los contenidos fue un eje central de su presentación y en el comité editorial, nos resultó de interés ampliar el conocimiento de la misma. Para ello, realizamos una entrevista al director y al asesor pedagógico de la escuela, que fue publicada en el tercer número de nuestra revista. En esa conversación, abordamos preguntas como: ¿de qué propuesta de escuela secundaria busca diferenciarse la escuela secundaria de la UNM y qué antecedentes reconoce en esta línea? ¿Cómo ha resultado hasta el momento la organización del trabajo docente? ¿Qué ventajas u obstáculos han encontrado? ¿Qué relaciones pueden establecer entre esta propuesta curricular y los aprendizajes estudiantiles? Las respuestas a nuestras preguntas serán retomadas a lo largo de este escrito. Cabe destacar que algunos aspectos allí planteados resultaron especialmente significativos para analizar las relaciones entre aprendizaje y enseñanza en el

nivel secundario y los procesos de formación, asunto que, entre otros, ocupa a nuestra publicación periódica.

La ESPUNM se había inaugurado en plena pandemia, en el año 2021. Al momento de la entrevista, tenían dos años de desarrollo de la propuesta y contaban con 216 estudiantes distribuidos en tres secciones de primer año. Entre sus objetivos buscaron mantener "un formato escolar bastante similar al de las escuelas de la provincia (para) garantizar la movilidad de las y los estudiantes entre escuelas" (p. 259), de modo tal que los planes de estudio son similares. La principal diferencia con las escuelas secundarias del sistema radica en los criterios de ingreso a la escuela y en su proyecto pedagógico basado en la integración curricular.

Este artículo reflexiona sobre este segundo aspecto, la propuesta de integración, con el objetivo de analizar las características que asume el tratamiento de los contenidos en la experiencia relatada por los entrevistado en esa oportunidad En particular nos planteamos ¿qué marca la diferencia de la propuesta académico-curricular de la ESPUNM respecto de otras del sistema no preuniversitario, teniendo en cuenta que ni el formato escolar ni el plan de estudios presentan variaciones sustanciales?. Responder esta pregunta puede constituir al debate sobre las transformaciones que en la actualidad requiere la escuela secundaria. En un marco donde cada vez más se complejiza la experiencia de enseñar y con ella por momentos se desdibujan los objetivos del aprendizaje.

### La integración curricular de la ESPUNM¹: breve presentación

La ESPUNM propone para cada año escolar una organización de módulos de enseñanza en torno a una problemática común que

<sup>1</sup> Para conocer con mayor detalle la propuesta se sugiere leer el artículo Entrevista: "La experiencia de enseñar a través de módulos interdisciplinarios. El caso de la escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno" Revista Análisis de las Prácticas N° 3 julio de 2024 • pp. 257-279.

articula diferentes asignaturas. Esta problemática se define tomando en cuenta los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) y los diseños curriculares provinciales, y se construye a partir de distintos tipos de agrupamiento entre docentes, según perfil, formación, entre otros criterios. Al momento de la entrevista, la escuela trabajaba con problemáticas del área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y las problemáticas surgen de promoción deliberada del diálogo entre los/as docentes de diferentes disciplinas o en ocasiones, por iniciativas docentes a través de "circuitos de comunicación interdisciplinarios" (p. 274), es decir diálogos espontáneos entre los miembros del equipo docente de un año escolar.

Así, la experiencia requiere y habilita un trabajo colaborativo entre docentes, no sin obstáculos. Por momentos los entrevistados advierten que algunas materias, por su especificidad, "encorsetan" el intercambio. Por ejemplo, materiales como Inglés o Prácticas del lenguaje, encuentran más facilidad para establecer diálogos interdisciplinarios que otros espacios curriculares.

La propuesta consiste en ofrecer, para cada año escolar, una problemática de "integración curricular" por trimestre. Esto implica para el trabajo docente, no solo definir colaborativamente un tema sino también acordar una "lógica de trabajo" (p. 261) donde se establezca una coordinación sobre la estrategia didáctica a implementar en el aula. Es decir, si bien los docentes sostienen sus espacios curriculares disciplinares, cada trimestre se aborda un problema de integración que se organiza en torno al desarrollo de una actividad diseñada colectivamente, con la intención de tensionar el "enciclopedismo" (sic).

Para los entrevistados, una dificultad de esta propuesta radica en la falta de formación interdisciplinaria y a medida que fueron implementando el trabajo se dieron cuenta de que pensar conjuntamente: "la formulación de la consigna" (p. 262) les permitía avanzar en términos no solo interdisciplinarios respecto a la enseñanza de un problema modular sino también reflexionar sobre los modos de evaluar los

aprendizajes que se proponían promover. Así, a partir del trabajo realizado, llegaron a la conclusión de que plantear un problema retórico² permitía formular una consigna de articulación entre disciplinas y definir criterios de evaluación sobre su logro. Una consigna de integración es una actividad que convoca a los/as estudiantes a articular diferentes materias para su resolución y se define a partir de un problema modular de algún área de conocimiento. Por ejemplo, un problema modular del área de las Ciencias Sociales podría ser "¿cómo las sociedades paleolíticas se organizaron y transformaron el espacio? (...) Cómo se apropiaban del ambiente las primeras sociedades y las actuales?" (p. 262) y lo que se les propone a los/as estudiantes trabajar es sobre una actividad de integración en torno a las acciones que se requieren para elaborar "guía de museo", que permite la articulación de asignaturas como Inglés, Prácticas del Lenguaje, Ciencias sociales, Construcción de Ciudadanía y Ed. Artística.

A partir de esta actividad, cada docente debe definir, en un cuadro compartido, los contenidos de su asignatura implicados en la actividad de integración y los objetivos que se esperan alcanzar. Cada materia aporta un eje temático a la pregunta modular que se formula. Esta actividad exige también establecer un criterio común de evaluación, que trascienda lo estrictamente disciplinar. Por ejemplo, si se cumple con la tarea general solicitada en la consigna — "un guión para la guía de un museo" — y si en su elaboración se reflejan las distintas asignaturas. "Otro criterio es que aparezca el entramado, esa relación con los contenidos, que permite observar cómo se produjo ese diálogo. Eso es lo más dificil de mirar, porque la formación del docente es disciplinar: ¿cómo mira el docente de Historia lo que puso en juego el alumno sobre Prácticas del Lenguaje? por ejemplo. Si yo sé lo que mira el otro profesor, lo puedo identificar cuando estoy leyendo o estoy mirando la producción que nos entregan." (p. 265)

<sup>2</sup> Se entiende por problema o situación retórica a la consideración de ciertos elementos en el acto de la comunicación que permiten otorgar un sentido a lo que se dice. Esos tres elementos son: el tópico (tema sobre el que se dice algo); la audiencia (a quien va dirigido eso que se dice) y la intención (para qué se dice lo que se dice) (Benitez Figari, 2000).

Para los entrevistados, estas actividades de integración proponen a un conjunto de docentes "mirar lo mismo con los mismos criterios". La actividad busca integrar disciplinas, no eliminarlas y desde el punto de vista del estudiantado se les propone un modo alternativo de vincular los contenidos, algo que requiere ser promovido ya que no se da espontáneamente. Un tema pendiente, al momento de la entrevista, fue la cuestión de la implementación de la consigna: quién presenta, en qué espacio, y cómo se realiza su seguimiento. Finalmente, al cierre del encuentro los entrevistados frente a la pregunta de si reconocían algunos antecedentes relevantes sobre esta propuesta de trabajo en escuelas no-universitarias, plantearon el caso de las escuelas promotoras.

A continuación ofrecemos algunas claves de lectura, en torno a la propuesta planteada, con el objetivo de reflexionar sobre formas alternativas de organizar el contenido en la experiencia escolar y cerraremos el artículo con algunas consideraciones sobre las potencialidades de estas propuestas para pensar el trabajo docente y su formación.

## De la fragmentación a la integración: relaciones con el saber en la propuesta de la ESPUNM

En base a lo que hemos resumido anteriormente, la experiencia que se desarrolla en la ESPUNM es una apuesta a superar los márgenes disciplinarios en los que se organiza la enseñanza del nivel secundario y una transformación para la organización del trabajo docente. En esta sección analizaremos la experiencia en base a las relaciones con el saber que implica esta apuesta.

Sabemos que los conocimientos escolares son producto de un proceso de selección y transformación, que orienta y requiere con posterioridad un trabajo didáctico en torno a la promoción de la génesis artificial del conocimiento (Lenzi y Castorina, 2000). Dicho en otros términos, todo el proceso de selección curricular implica

una estructuración interna de los conocimientos —coherente, secuencial y exhaustiva—, y decisiones sobre qué debe enseñarse. La noción de currículum como selección y organización de saberes no es una invención atemporal, sino una construcción propia de la modernidad. Dussel (2014) señala que el curriculum moderno se apoyó en la idea de una racionalidad común que organizaba verticalmente los niveles educativos y horizontalmente las disciplinas. La ciencia moderna, con su lenguaje riguroso y abstracto, se volvió la referencia privilegiada, desplazando otras formas de conocimiento. El currículum moderno consolidó un dispositivo que estructura qué se enseña, cómo y en qué secuencia, que implica decisiones políticas, epistemológicas y culturales y en este entramado cada traducción curricular reconfigura relaciones de poder, jerarquías del saber y modos de subjetivación (Moreno Olivos, 2017).

El curriculum moderno implicó una manera específica de formar sujetos: individuos capaces de distanciarse del mundo para observar críticamente, priorizando el saber argumentativo por sobre el emocional o el experiencial (Dussel, 2014). Baquero y Terigi (1999) mencionan los efectos cognoscitivos de la descontextualización que propone la escolarización, no solo porque los contenidos escolares están disociados de sus contextos de producción, sino porque la práctica escolar demanda a los/as estudiantes el dominio y uso específico de ciertos instrumentos semióticos (formas de hablar, escribir, representar, etc):

"las formas de pensamiento abstracto se producen en actividades culturales concretas y hacen parte de ellas y es en ellas donde cobran sentido. Los didactas están familiarizados con estos problemas y hemos aprendido de ellos su complejidad. Sabemos que el éxito escolar en el aprendizaje de la Física newtoniana no coloniza las formas espontáneas de pensamiento intuitivo o cotidiano. Inversamente, los saberes construidos en el ámbito cotidiano, a pesar de su proximidad formal con ciertos contenidos escolares, como el dominio del cálculo mental, no resultan

habitualmente condición suficiente para un aprendizaje exitoso de la matemática escolar" (Baquero, 2018, p. 13)

Así, la escuela moderna se ha constituído en una práctica sociocultural específica para el desarrollo humano (Riviere, 2002; Perrenoud, 1996), que demanda a sus ingresantes un trabajo particular para circular y avanzar en su propuesta formativa (Perrenoud, 2005; Terigi et al, 2017; Scavino, 2023). A su vez, implica a un cuerpo de especialistas (docentes, pedagogos y didactas) que produce conocimientos e intervienen para recontextualizar el saber en una práctica de enseñanza que haga posible los aprendizajes escolares (Charlot, 2014).

Sin embargo, en la actualidad sabemos que los vínculos con el saber que ofrece la escuela, han sido objeto de crítica. El currículum clasificado de la escuela secundaria, con fronteras bien delimitadas entre asignaturas, representa un modo de conocer el mundo, propio de fines del S. XIX (Moreno Olivos, 2017). Según Dussel (2014) consolidó un ethos humanista que, más allá de sus ideales ilustrados, funcionó como tecnología de gobierno del yo: moldeó formas de hablar de uno mismo y de los otros, y sirvió de base a una cultura escolar común, destinada a forjar ciudadanías letradas. Pero este ideario fue puesto en cuestión a lo largo del siglo XX, en especial a partir de los movimientos sociales y culturales que pusieron en jaque la pretendida universalidad del canon. Las perspectivas críticas entre ellas, las de género, las decoloniales y las pedagógicas alternativas— interpelaron el carácter excluyente del currículum, evidenciando las voces, lenguajes y experiencias que quedaban fuera de su diseño centralizado. El avance de las tecnologías digitales, señala la autora, profundizó esta crisis, desestabilizando los criterios tradicionales de jerarquía y secuenciación del saber. La emergencia de una esfera pública atravesada por la lógica del espectador, y luego por la participación en red, reconfiguró las formas de producción y circulación del conocimiento. La cultura digital trajo consigo una estética fragmentaria, emocional e instantánea, que contrasta con la racionalidad abstracta y la distancia reflexiva promovida por el currículum

moderno (Dussel, 2014). En este escenario, si bien no se desconocen los aportes que la organización disciplinar ha tenido en la transmisión del conocimiento científico, hoy se torna insuficiente frente a las nuevas demandas culturales y epistémicas. Por ello, consideramos que el currículum sigue siendo una herramienta potente para imaginar lo común y disputar sentidos en las relaciones con el saber<sup>3</sup>.

Frente a estas tensiones del currículum moderno, la propuesta de la ESPUNM ensaya caminos alternativos que merecen ser analizados. Su propuesta pedagógica de integración curricular puede inscribirse en este marco de discusiones y una reflexión sobre el valor de la escuela y los procesos de formación que puede ofrecer la educación secundaria a las futuras generaciones.

La ESPUNM se propuso, al momento de su creación en el año 2015, ser una alternativa a la fragmentación disciplinar y el enciclopedismo y con ello puso en tensión, uno de los tres elementos que caracterizan, tradicionalmente, la organización académica de la escuela secundaria (Terigi, 2008): la clasificación de los currículos<sup>4</sup>. Lejos de buscar su anulación, procuró problematizar su vigencia y proponer un módulo de integración.

En la sección anterior, los entrevistados señalaron como antecedentes no-universitarios en esta línea, las escuelas promotoras. La integración en estas experiencias es conceptualizada en el marco de la metodología de aprendizaje basada en proyecto (Krichesky, Gagliano y Lucas, 2021)

<sup>3</sup> Entre las disputas que la escuela puede dar en la actualidad, está el referido a los fenómenos sobre la posverdad. Para una primera aproximación a estos asuntos sugerimos leer Castorina, J. A y Sadovsky. P. (2023). Alternativas Pedagógicas para la enseñanza. En La escuela pública construye democracia y derechos humanos : Congreso Pedagógico 50 años de CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA, 2024 4 Los otros dos, según Terigi (2008) son la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente frente a curso.

"El pasaje de la disciplina al paradigma interdisciplinario de conocimiento de problemas que se propone la idea de saberes integrados, constituye el principal reto de las escuelas promotoras. Tomando esto como referencia y siguiendo los lineamientos propuestos por el Ministerio Nacional, la Provincia de Buenos Aires, particularmente la Dirección de Educación Secundaria propuso como política para el nivel, el denominado Aprendizaje Basado en Proyecto" (p.51)

Sin embargo, podría señalarse que con anterioridad hubo en la provincia de Buenos Aires otra experiencia orientada a pensar la ruptura con la lógica disciplinar. Fue la creación del espacio "Construcción de Ciudadania" con temáticas definidas de interés para los adolescentes, a partir de la implementación de la Nueva Secundaria, en el año 2007 (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009). Esta asignatura, para los tres primeros años de la secundaria, se definió como un espacio no graduado y sin un programa de contenidos previamente determinado, al estilo de una asignatura transversal<sup>5</sup> y supuso el desarrollo, por parte de los estudiantes, de un proyecto colectivo encuadrado en ámbitos de participación ciudadana (Abad y Schujman, 2008). Desde el punto de vista didáctico, para una experiencia significativa, Siede (2013) señala que es necesario pasar de una estructura de enseñanza centrada en "explicación-aplicación", a otra con eje en la "problematización-conceptualización". Esto implica partir de una situación o pregunta de conocimiento, que pueda ser asumida por estudiantes y docentes, que suscite algún tipo de conflicto y permita establecer un marco para su abordaje. Luego, la conceptualización es el momento donde se trabajan con los conceptos o nociones para orientar la resolución del problema formulado (Siede, 2013).

<sup>5</sup> Como eje transversal, señala Faistein (2016) significa que este espacio curricular no se restringirse a una materia o área sino que se desarrolla a través de diversas instancias escolares que puede ser distribuir contenidos y objetivos entre diversas materias, que mantienen o no su referente disciplinario, o bien como actividades que atraviesa a toda la escuela.

Desde este punto de vista, la experiencia sobre el espacio "Construcción de Ciudadanía" puede ser una alternativa para analizar experiencias de integración curricular. En esa misma línea de búsqueda de alternativas a la fragmentación disciplinar, la ESPUNM propone la integración a partir de la definición de un "problema retórico". El director y el asesor lo expresaban de esta manera:

"una pregunta modular plantea un eje problematizador que invita a desarrollar a diferentes materias. El tema es que nosotros necesitábamos una estrategia intermedia que nos permitiera resolver ese problema, y ahí aparecen las actividades de integración. Es decir, planificamos actividades concretas que permitan el entramado de las materias para resolver la pregunta que planteamos. (...) nos dimos cuenta de que tenemos que ir construyendo la formulación de la consigna. Allí se juega el espíritu interdisciplinario (...) En la consigna, entendimos que lo mejor era plantear un problema retórico, un problema que para ser resuelto necesitara de una elaboración." (p.262)

Plantear que la pregunta modular diera lugar a una elaboración, los ubica en un modo de comprender la integración, definiéndose como la posibilidad de promover a partir del desarrollo de una tarea, una articulación entre espacios curriculares. Esta tarea o consigna tiene cierta complejidad. Entendiendo por consigna compleja aquella propuesta didáctica que interpela a los/las estudiantes desde una situación real o simulada que requiere integrar saberes diversos.

Tomemos una de las consignas que se planteó en la entrevista:

"Trabajas como guía en un museo y, entre los objetos más interesantes del lugar, se encuentra la reproducción de los restos fósiles de Lucy (nuestro primer antepasado: la Australopithecus más antiguo) y, como aún no tenés mucha experiencia como guía, decidiste escribir un discurso para darle forma y practicarlo" se le plantea a los estudiantes . "¿Qué vas a decir cuando

los visitantes del museo se encuentren frente a la reproducción de los restos de nuestro antepasado más antiguo? Al escribir el texto, tené en cuenta que tu discurso será oral. También considerá las características de tu audiencia. Todos entienden castellano, pero la lengua primera de algunos es el inglés. Además, saben muy poco de historia, por lo que deberás incluir en tu discurso una explicación resumida de cómo evolucionó el ser humano desde los primeros homínidos hasta el surgimiento de las primeras aldeas. Tenés que estar preparado para las dudas que los visitantes puedan tener" (p.263)

La complejidad reside en que no se resuelve con una sola acción, hay en su formulación una tensión entre especialización y resolución. Rolado García (2006), desde el punto de vista de la investigación científica, dice que la complejidad no es sinónimo de complicación:

"la complejidad está asociada a la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación, a partir de una disciplina específica (...) (es) un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (...), en la cual los elementos no son "separables" y, por lo tanto, no pueden ser estudiados aisladamente" (García, 2006, p. 21).

A su vez, para el autor la integración interdisciplinaria implica replanteamientos fundamentales que no se limitan a 'poner junto' los conocimientos de diferentes dominios. Las disciplinas, como dominios de conocimiento, se fueron constituyendo a lo largo de la historia a través de procesos de diferenciación e integración, es decir se desarrollaron de manera articulada. En el caso particular de las ciencias sociales, donde las fronteras del conocimiento son "permeables" lo que se plantea es una reconceptualización general de las formas del conocer, sin disolver las disciplinas pero mostrando los fundamentos epistemológicos de la necesaria articulación.

La investigación interdisciplinaria supone la integración de diferentes enfoques para delimitar una problemática. En el caso participar que estamos analizando, la pregunta es si el conocimiento disciplinar se integra para elaborar un problema o para dar lugar a una elaboración. Tal distinción es valiosa en tanto habilita un planteo didáctico ¿qué buscamos con los/las estudiantes, desde el punto de vista cognoscitivo con la integración?

Lenoir (2013) establece una distinción en el estudio del campo interdisciplinario que resulta de interés. Centrado en el campo educativo, el autor se ha dedicado al estudio de los sentidos que adquirió la interdisciplinariedad en dicho ámbito. A lo largo de sus años de estudio, ha dado cuenta que existe una visión superficial y operativa sobre la interdisciplina que se agota en el ámbito del aula, sin contemplar los fundamentos epistemológicos, didácticos y curriculares que ello implica y consideramos que la propuesta de la ESPUNM intenta plantear.

Advierte que la interdisciplinariedad en la escuela no puede replicar sin más la lógica científica; requiere una reinterpretación que contemple sus propias finalidades formativas y plantea cinco atributos a tener en cuenta para no diluir el sentido de interdisciplina. Por un lado, sostener las disciplinas y no su disolución, como base del trabajo interdisciplinario. El foco se desplaza de la estructura interna del saber disciplinar hacia las problemáticas del mundo social. A su vez, evitar la yuxtaposición de materias o la acumulación de miradas sobre un mismo fenómeno. La integración es una finalidad educativa en sí misma y se sitúa en la intersección entre dos dimensiones en tensión: comprender e intervenir para resolver un fenómeno. Así la interdisciplina es un medio, no un fin y para ello es importante definir ¿Cuál es el propósito de integrar? ¿Qué se espera lograr con ello? ¿Qué dimensiones del conocimiento se están articulando? ¿Desde qué concepción del saber se parte y cómo se entiende el rol del sujeto que aprende? ¿Qué estrategias, recursos y enfoques metodológicos se ponen en juego para alcanzar una integración significativa? Estas preguntas no sólo orientan la planificación, sino que permiten revisar críticamente las decisiones didácticas y pedagógicas que se

toman al trabajar de manera interdisciplinaria. Finalmente, señala que esta propuesta implica una perspectiva relacional, establecer puentes o vínculos entre campos disciplinares a partir de ciertos fenómenos de estudio.

La consigna de trabajo que mencionamos en articulación con lo señalado por Lenoir (2013), integra procedimientos, contenidos y finalidades, al tiempo que construye relaciones significativas con la cultura escolar. La propuesta de la ESPUNM advierte sobre el valor que tiene para los/as estudiantes realizar actividades con sentido para ellos. Elaborar un material para ser guía de museo y pensar todo lo que ello implica, otorga un valor y significado a los contenidos y las actividades que realizan. Ubica a los/as estudiantes en un rol protagónico, donde una disciplina por sí sola no puede dar lugar a su resolución, lo cual invita a un diálogo entre espacios curriculares mediatizado por la consigna.

Sin duda el trabajo con las situaciones se torna en un elemento clave de la actividad intelectual, con ello no estamos diciendo que los/as estudiantes en las clases "tradicionales" no estén situados. Hoy sabemos, desde el punto de vista psicológico, que los sujetos siempre están en situación (Baquero, 2012), la diferencia radica en que la consigna los pone en un lugar de producir o elaborar algo, algo parecido a lo que sucede en los talleres en la educación técnica y por el contrario, las tradicionales consignas escolares -cuando tienen potencial cognoscitivo-, los introducen lisa y llanamente en una actividad académica (ejercitar, interpretar y elaborar, resolver o analizar problemas de un campo disciplinar, etc.) en la que algunos sujetos no siempre están dispuestos a entrar, por lo menos, tan directamente en el marco de una sociedad que ha puesto en tela de juicio la propuesta formativa de la escuela moderna, como señalamos al comienzo de este apartado.

Como señala Charlot (2014), es una responsabilidad del docente promover el ingreso de los/as estudiantes en una relación con el saber, promover el pasaje de sujetos empíricos a sujetos epistémicos para la reflexión sobre los objetos de conocimiento. Pero este entrar en juego se logra a partir de las mediaciones didácticas, de las distintas consignas que se le ofrecen a los/as estudiantes. Estas consignas que ofrece la ESPUNM son una alternativa para aproximarlos/as a ese entrar en juego, aunque quedan por delante desafíos sobre ¿Qué tipo de trabajo docente requiere sostener estas consignas complejas? ¿Qué apoyos o tiempos necesitan? ¿Cómo sostener esos posicionamientos a lo largo de la cursada y que la resolución de una tarea no se convierta en el único objetivo del estudiante, dejando en segundo plano los procesos de conceptualización? Como señala Dussel (2014) la figura del educador adquiere un rol clave, su tarea no es sólo transmitir contenidos, sino designar, señalar, seleccionar aquello que puede tener sentido para sus estudiantes. Esa capacidad de decir "esto es para vos" habilita procesos de apropiación cultural, de invención subjetiva y de apertura a lo inesperado. La actividad pedagógica en las escuelas modernas conserva un propósito: ofrecer marcos, lenguajes y desafíos que permitan a los estudiantes transformar su modo de estar en el mundo y la ESPUNM de alguna manera con su propuesta, nos habla de esta posibilidad.

# Desafíos y consecuencias de una propuesta con módulos que integran contenidos de diferentes áreas

Basil Bernstein (1985) caracterizó al currículum escolar en tanto agregado o integrado, según cuán cerrada o abierta está la relación de los contenidos de enseñanza entre sí. Denominó curriculum agregado cuando los contenidos presentan una relación cerrada entre sí, es decir, si están claramente delimitados y aislados entre sí; mientras que denominó como currículum integrado si los contenidos se presentan en una relación abierta, con límites más borrosos. La fuerza de la delimitación entre los contenidos es explicada en términos de mayor o menor clasificación. Asimismo, explicó que la enmarcación refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe, a la relación pedagógica específica, maestro-alumno y a

la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido en la mencionada relación. Refiere así al rango de las opciones disponibles al profesor y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica. La enmarcación se refiere al grado de control que el profesor y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica. La enmarcación fuerte reduce el poder del alumno sobre el "qué", el "cuándo", el "cómo", del conocimiento que él recibe e incrementa el poder del docente en la relación pedagógica (Bernstein, 1985).

La ESPUNM plantea un modelo de integración curricular, en tanto propone la enseñanza a través de módulos que requieren de la integración entre contenidos, que implica acuerdos entre diferentes profesores de diferentes áreas o disciplinas, con un número considerable de docentes involucrados, generalmente más de tres. Es decir, la planificación, el desarrollo y la evaluación de los módulos de integración requieren de acuerdos entre docentes.

"A través de un acuerdo institucional, definimos una consigna que intenta poner en una situación a las y los estudiantes y definir un formato que también nos va a permitir evaluar" (p.262)

Interpretamos que es el mismo formato de los módulos de integración el que obliga a que las/os docentes tengan que trabajar colectivamente y tener acuerdos necesarios para llevar adelante la tarea con los/as estudiantes. En esto, difiere con el formato de las organizaciones curriculares agregadas en la que cada docente puede enseñar en el aula sin necesariamente acordar con sus pares. Desde el punto de vista del trabajo colectivo, una consecuencia relevante es que los/as docentes tengan que conocer lo que enseñan sus pares, compartir sus conocimientos, llegar a acuerdos. Esto, a su vez, tiene efectos en el análisis de las propias prácticas ya que se generan condiciones para la intersubjetividad que es inherente a la actividad analítica del docente,

no circunstancial (Castorina, 2022), así como en la construcción de la comunidad escolar, en un momento de plena institucionalización. Sin embargo, el logro de los acuerdos no está exento de tensiones:

SM: Un proyecto que busca integrar busca "ampliar la mirada hacia los costados", y hay una resignación, casi como condición, de la profundidad. Si voy a asignar recursos a trabajar con otros, al mismo tiempo tengo que ser consciente de que voy a tener que restar tiempo a la profundidad. Esto es así: lo dicen muchos que trabajan la interdisciplinariedad y me parece que es lógico. No se puede. Es una decisión. Nosotros decidimos trabajar menos contenidos, pero articularlos.

CF: Esa fue una gran discusión con las y los docentes. Lo primero que tienen que asumir es esto. El problema del trabajo con las y los docentes es este aspecto que tuvimos que enfrentar y creo que este año empiezan a verse los frutos y empiezan a entender de qué va esto. Te dicen "no llego a dar todo lo que tengo que dar" y, por otro lado, el desafío es verse en la cuestión interdisciplinar. (...) Pero, en algún momento, se suman y (...) se dan cuenta de que pueden aportar en una problemática que inicialmente parece que no les toca" (p.270-271)

Las tensiones con la autonomía docente, reconocidas y mencionadas en la entrevista, expresan los desafíos que involucra una organización integrada. Los márgenes de autonomía de los profesores quedan reducidos en tanto deben someter los contenidos a enseñar a los acuerdos institucionales, en los cuales deben participar. Bernstein plantea que la integración reduce la autoridad de contenidos separados y esto tiene implicaciones para las estructuras de autoridad existentes (Bernstein, ob.cit.). La naturaleza de la clasificación y de la enmarcación afecta la estructura de poder-autoridad que controla la diseminación del conocimiento educativo, y la forma del cono-

cimiento transmitido, ya que los diversos contenidos están subordinados a alguna idea que reduce su aislamiento entre sí. Asimismo, Bernstein plantea que la reducida libertad de los maestros dentro del currículum integrado es paralela a la creciente libertad de los alumnos.

"los códigos agregados aumentan la libertad del maestro (siempre dentro de los límites de la clasificación y enmarcación existentes) mientras que los códigos integrados reducen la libertad del maestro en una relación directa con la fuerza del código integrado (número de maestros-coordinados por el código). Por otra parte, se puede argumentar que la libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la reducción de la libertad de los alumnos y que la reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica" (Bernstein, 1985, p. 13)

Algo de este cambio en la relación pedagógica se expresa en lo que el director y el asesor mencionan como una mayor participación estudiantil y en el interés por este tipo de propuestas:

"CF:... la impresión que tengo es que estas actividades son las que más enganchan a esos estudiantes. E:¿Lo asumen como un problema de ellos? CF: Sí, claro. Y las producciones que hacen son realmente muy buenas. Hacemos una muestra anual a fin de año, y la mayor parte de las producciones que se muestran en esa feria tienen que ver con este trabajo interdisciplinario." (p.269)

El "enganche" mencionado de los/as estudiantes con este tipo de propuestas resulta relevante en tiempos en que en muchas escuelas, se expresa con frecuencia un "desenganche", tanto disciplinado como indisciplinado (Kessler, 2007), reconocido como una forma de exclusión escolar (Terigi, 2009). Una mayor participación estudiantil en las tareas escolares, cuando asumen como un problema propio a resolver, también modifica, como plantea Bernstein, las relaciones de poder dentro del aula, y esto resulta interesante en tanto si se incrementa la participación de los jóvenes, se contribuye a la construcción de una escuela más inclusiva (Parrilla, 2002).

La evaluación resulta otro desafío relevante en este modelo de integración. Una de las mayores dificultades inherentes a los desarrollos curriculares integrados surge de aquello que debe ser evaluado así como de su forma de evaluación (Bernstein, 1985). En la entrevista se planteó la necesidad de seguir trabajando en los dispositivos de evaluación para garantizar un seguimiento más pormenorizado de la integración, de cómo se va haciendo, fundamentalmente pensando en los aprendizajes, y esto también se vuelve un desafío al momento de calificar los aspectos de la tarea interdisciplinaria.

"Otra cosa que quería comentar es que fuimos viendo que había que hacer acuerdos respecto de cómo calificar y que le teníamos que dar un lugar central también a la interdisciplinaridad. (...) " (p.268)

¿Cómo se evalúa el aprendizaje y la participación en proyectos interdisciplinarios, cuando se ha dado más lugar en el tratamiento a la integración de contenidos que a su profundidad disciplinar? Estas preguntas o similares, como ejes de intercambio al interior de la escuela, deben tener como efecto que los/as docentes vuelvan a replantearse de alguna manera el sentido de las evaluaciones: para qué, qué y cómo se evalúa. Más allá de las decisiones que se tomen, la necesidad de generar un espacio en el cual el equipo docente necesite intercambiar sobre estas cuestiones, ya es un beneficio de esta propuesta. Las prácticas de evaluación con frecuencia suelen ser poco analizadas con colegas por las condiciones laborales frecuentes en cualquier escuela secundaria y suelen quedar definidas al interior de cada materia. La ESPUNM ha tomado en cuenta, desde la construcción de la escuela, que la construcción de estos acuerdos requiere de condiciones de trabajo de los docentes fuera del aula.

"Como se imaginarán, un trabajo de este tipo no se puede hacer si cada docente está solamente dando clase durante el tiempo que está en la escuela. Es decir, lo que veíamos antes del inicio de la escuela es que necesitábamos horas de trabajo institucional por fuera del aula, porque, si no, esto no sería posible".(p.272)

Asimismo, en la entrevista, el directivo y el asesor expresaron la necesidad de que esta serie de acuerdos no quede librada a la voluntad de los docentes, sino que se institucionalice para que puedan perdurar más allá de cambios en el plantel docente.

En esta línea, desde nuestra perspectiva, uno de los mayores aciertos de la propuesta de la ESPUNM, es generar continuamente condiciones para replantear la enseñanza con vistas a la integración y la necesidad de trabajar en torno a los acuerdos docentes que ello requiere. Así la propuesta curricular de integración, contribuye al diálogo entre docentes de diferentes campos disciplinares y a socializar formas de enseñar.

El trabajo con los módulos de integración también permitió replantear en la escuela los modos de evaluar y calificar. Así, cuando el contenido a enseñar no se banaliza en función de una aproximación interdisciplinaria, se genera un movimiento reflexivo sobre la enseñanza que debe tenerse en consideración. De esta manera, se generó un marco de propósitos y condiciones para lograrlo. Como plantea J. A. Castorina,

"el análisis reflexivo de los docentes sobre sus prácticas requiere un marco de propósitos y condiciones, porque la sola puesta en relato de algún aspecto de la práctica no posibilita la toma de conciencia de los saberes que se pusieron en juego ni su resignificación (Castorina y Sadovsky, 2021). La toma de conciencia resulta imprescindible para objetivar las decisiones que se han realizado, ubicarlas entre otras posibles, fundamentarlas, matizarlas o relativizarlas. En este sentido, la reflexión que caracterizamos supone los problemas y/o preguntas de enseñanza, y acerca de los cuales los docentes intentan comprender". (Castorina, 2022, p. 25)

Que la escuela logre la reflexión permanente sobre las prácticas, que se tomen decisiones colectivas sobre "la base del diálogo, el trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva la marca de una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento, "a puerta cerrada", en soledad" (Edelstein, 2022, p. 53), y que estas decisiones estén llevando a las y los estudiantes a "engancharse" asumiendo los proyectos de aprendizaje que les propone la escuela como propios, no parece poco en estos tiempos complejos que atraviesan las escuelas secundarias.

Consideraciones finales

A partir de lo desarrollado, consideramos que uno de los desafíos principales de la propuesta de la ESPUNM consiste en que, al priorizar la integración, esta no resulte en cierta banalización de los contenidos disciplinares. Es decir, que la propuesta no solo conserve el sentido desde la perspectiva de las/os estudiantes (seguramente esto es lo más logrado), sino también desde el punto de vista disciplinar, evitando una integración forzada. Esta preocupación fue planteada por el director y el asesor en la entrevista, quienes, sin embargo, mencionaron que ocurre cada vez menos.

Así, resulta fundamental que los contenidos de matemática, educación física o el área que sea, que se integran en la propuesta didáctica modular, no pierdan relevancia en relación con lo que un/a estudiante debe aprender sobre ellos en la escuela secundaria. A modo de ejemplo, no se trataría de incorporar un cálculo de la medida del

espacio del museo en la resolución de la consigna para que "se integre" o "sume" el área de matemática.

Asimismo, identificamos como desafío que la situación problemática que se presenta en la consigna no sea solamente resoluble a partir de los conocimientos que los jóvenes ya tienen o han aprendido en las materias, sino que la resolución debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados (Lerner, 1996). Solo de este modo, las/os adolescentes podrán lograr nuevos aprendizajes por su participación en los módulos de integración. De este modo, una mayor precisión en la identificación de lo que se espera que aprendan en ellos, también contribuirá a su claridad para su forma de evaluar, otro de los desafíos mencionados.

Consideramos que la experiencia de la ESPUNM plantea un tema relevante para el campo educativo respecto a los modos en que se puede ofrecer una relación con el saber a nuestros jóvenes. Avanzar en una organización de la enseñanza a través del trabajo con actividades de integración curricular, resitúa el problema del sentido en la enseñanza. El trabajo con situaciones avanza en esta línea, no es un tema que no haya sido planteado en las últimas producciones de investigación didáctica de ciertos campos disciplinares, pero se avanza en ir más allá del sentido en un área de conocimiento, para volver significativo el análisis de la vida natural y social en su conjunto, con delimitación de problemas complejos que exceden la mirada disciplinar.

En este punto, no se considera que las disciplinas no tengan para aportar, solo que hay que avanzar en su diálogo. En este punto, la propuesta de alternancia de la ESPUNM, entre lo disciplinar y los problemas modulares/actividades de integración, son una alternativa interesante para pensar las transformaciones actuales. Buscar un diálogo común y delimitar problemas conjuntos para la enseñanza, es una experiencia que enriquece y pude definir la identidad de la escuela secundaria. Queda pendiente, cómo incrementar la participación de los estudiantes en la delimitación de estos temas/problemas, que adopten un rol

activo tanto en el conocimiento de los diferentes campos de conocimientos especializados (disciplinas) como en el modo de plantear y abordar el estudio de problemas complejos (interdisciplinas).

Por otro lado, como ya se ha dicho y se sostiene desde la ESPUNM, no se trata de "eliminar las disciplinas" sino ofrecer otros momentos de trabajo. Momentos que implica reestructurar modos de organizar el trabajo docente y las propuestas de formación.

En relación con el trabajo docente, se resitúa el problema del conocimiento en la enseñanza. La transformación de la educación secundaria no viene de la mano – o no solo proviene de ella– del análisis de las trayectorias o la atención a las diversidad, y menos si esta se la concibe como una reactualización de la vieja categoría de "chico problema" y su fracaso escolar. Resituar el problema del conocimiento en la enseñanza supone revisarla en toda su complejidad, ofreciendo experiencias de relación con el saber enriquecedoras, bajo la identidad y el valor que implica la escuela como institución moderna y sosteniendo su sentido más revolucionario. Supone plantear una propuesta de trabajo intelectual novedosa para los tiempos actuales, con un currículum más abierto a problemas disciplinares e interdisciplinares.

En relación con la formación docente, en particular la inicial, una transformación en este sentido requiere que los planes de estudio de los profesorados de nivel secundario y/o superior, contemplen espacios de integración entre la oferta formativa, no como espacios curriculares sino como propuestas de trabajo orientadas a la elaboración de acciones que articulen e integren diferentes profesorados<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Sobre este asunto, en el año 2019 la Universidad Nacional General Sarmiento, propuso un trabajo de articulación entre los profesorados de matemática, geografía y la licenciatura de cultura y lenguaje artístico y el Centro cultural de la UNGS. Fue una actividad que luego se descontinuó con la pandemia, pero que marca un antecedente en la búsqueda de estos diálogos. La convocatoria fue en torno a la obra de León Ferrari, a partir de una muestra que se estaba desarrollando en el Centro Cultural de dicha universidad. Otra experiencia que no se implementó por la pandemia pero se había avanzado en su articulación fue la visualización del documental "Quien Mató a mi hermano" en el que participó el profesorado de Filosofía, Historia y la licenciatura en Política Social de dicha unidad académica.

En síntesis, valoramos principalmente que la propuesta de la ESPUNM vuelve a poner en primer plano el sentido de la enseñanza y su relación con los aprendizajes de los jóvenes en la escuela, y promueve la generación de condiciones para la reflexión del colectivo docente sobre la enseñanza a partir de los acuerdos que se requieren y para una mayor participación estudiantil. Valoramos también el aporte de esta experiencia para nosotras como miembros de una institución formadora de docentes, en tanto promueve revisar las formas de organizar y desarrollar la formación docente. Deseamos que el camino transitado en estos primeros años desde su creación pueda consolidar la experiencia y redundar en aprendizajes de los jóvenes que desarrollan y desarrollarán en esta institución su experiencia escolar.

### Referencias bibliográficas

- Abad, S. y Schujman, G. (2008). Análisis de casos. En CIPPEC, A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria. (pp. 82 110) Buenos Aires: CIPPEC
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Brisciol, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 292–319.
- Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves del programa psicológico. En J.A. Castorina y M. Carretero (Comps.). Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento, (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Benchimol, K. y Scavino, C. (2023). La experiencia de enseñar a través de módulos interdisciplinarios. El caso de la escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno. Entrevista a Claudio Fardelli y a Sergio Maldonado. Revista Análisis de las Prácticas N° 3 julio de 2024 pp. 257-279
- Benítez Figari, Ricardo. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita.

- Revista signos, 33(48), 49-67. <a href="https://dx.doi.org/10.4067/">https://dx.doi.org/10.4067/</a> S0718-09342000004800005
- Bernstein, B. (1985) "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" en Revista Colombiana de Educación. Número 15, Primer semestre. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Castorina, J.A. (2022) La reflexividad en la Didáctica Profesional. Hacia un programa interdisciplinario de estudio. En Revista Análisis de las Prácticas. Universidad Pedagógica Nacional.. Buenos Aires.
- Charlot, B. (2014). La relación con el saber: concepto y definiciones. En La relación con el saber. Ed Libros del Zorzal. Buenos Aires. Argentina
- Dussel, I., (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(), 1-22.
- Edelstein, G (2022) "El análisis en clave didáctica Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar" En Revista Análisis de las Prácticas. Universidad Pedagógica Nacional.. Buenos Aires.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación ciudadana. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 7 (10), 140-153
- Kessler, G. (2007) "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 283-303. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.Distrito Federal, México
- Krichesky, M., Gagiano, R. y Lucas, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). RELAPAE, (14), pp. 51-63.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina I, núm. 1 (2013): 51-86.

- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). Investigaciones de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". Una comparación metodológica. En Jose Antonio Castorina y Alicia Lenzi (Comp). La formación de los conocimientos sociales en los niños. Gedisa.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner, Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires; Paidós.
- Moreno Olivos, Tiburcio. (2017). El currículum de la educación secundaria argentina. Revista mexicana de investigación educativa, 22(73), 613-636.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación. Enero-Abril. Mº de Educación, Cultura y Deporte, pp. 11- 29.
- Perrenoud, Ph. (2005). El Oficio de Alumno y El Sentido del Trabajo Escolar. Madrid : Editorial Popular
- Perrenoud, Ph. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. La Coruña : Fundacion Paideia & Madrid : Ediciones Morata, Tercera Edicion 2000
- Rivière, A. (2002). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En Rivière, Ángel (2002), Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis. Compilación de Mercedes Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Scavino, C. (2023). Continuidades y discontinuidades en las Trayectorias Escolares: una mirada desde la transición primaria-secundaria a partir de la evaluación de los aprendizajes en el área de Matemática. Praxis Educativa, 27(1), 1–32. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270114
- Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia, 11, 159-185.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En

- Propuesta Educativa Número 29 Año15 Jun. 2008 Vol 1 Págs. 63 a 71
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Fundación Latinoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Madrid.
- Terigi, F.; Scavino, C; Cimolia, S.; Briscioli, B.; Rio, V. y Ruiz Lezcano, P. (2017). Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores. En Los desafíos de la educación inclusiva : actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, Argentina

# Integralidad en el acompañamiento de estudiantes en su recorrido por la escuela secundaria

**Roxana M. JORGE Patricia C. VERDÚN**Departamento de Orientación de la ESPUNM

La ESPUNM cuenta con un equipo profesional de Orientación que acompaña a los/as estudiantes desde un enfoque integral y comunitario en su recorrido por la escuela.

Nos interpela construir una escuela comprometida con la diversidad de necesidades educativas, eliminando las barreras y brindando los apoyos que potencien el desarrollo de todos y de cada uno.

La escuela secundaria abarca casi la totalidad del proceso adolescente de los/las estudiantes. Esto implica trabajar paralelamente hacia adentro y hacia afuera, participando en los procesos singulares de la estructuración psíquica individual y en su incidencia en el ordenamiento simbólico que afecta su inclusión en el tejido social.

Para nosotros ser estudiante de una escuela secundaria pre universitaria apunta a colaborar en el desarrollo de su autonomía, libertad y respeto. Buscando favorecer su capacidad de reflexión y análisis, ejercer sus derechos, producir e intercambiar conocimientos, cuidar de la salud y del ambiente.

La dimensión adolescente en sí misma supone una construcción de complejidad, de procesos de constitución subjetiva e intrapsíquica, que comprometen la interacción con el otro. Considerando la integración al grupo de pares como facilitador del aprendizaje y sostén de la escolaridad.

Ser adolescente hoy implica navegar por un mundo complejo, caracterizado por rápidos cambios tecnológicos, dinámicas familiares diversas y nuevas presiones sociales.

Nuestra población de estudiantes tiene la particularidad de provenir de todos los barrios del distrito de Moreno, con contextos socioeconómicos, culturales y educativos muy diversos, compartiendo la elección de sus padres y a veces propia, de una escuela preuniversitaria como eslabón para proyectar un futuro universitario para sus hijo/as e impactando en el resto de los/las integrantes de la familia el deseo de terminar los estudios secundarios y/o universitarios.

Nuestra labor también se basa en un enfoque de corresponsabilidad educativa. El aprendizaje no es responsabilidad exclusiva de la escuela. Intentamos crear un entorno de aprendizaje más efectivo y beneficioso para todos los/as estudiantes fortaleciendo la relación entre familia, escuela y comunidad. Creando puentes para compartir información sobre el estudiante y buscando, cuando lo requiere recursos locales y organizaciones para ofrecer un apoyo adicional a los/as estudiantes y sus familias.

La cultura inclusiva y la corresponsabilidad educativa son miradas que se entrecruzan en un espacio donde se apunta al desarrollo pleno de cada persona más allá de sus habilidades. Todos los miembros de la comunidad educativa tenemos responsabilidades y participación activa, estudiantes, docentes y familias, en la creación de un entorno de desarrollo integral que incluye lo académico, lo emocional, social y personal.

#### Dinámica de trabajo en nuestra escuela

### Abordaje de las problemáticas

Algunas de las problemáticas que se han detectado, tienen que ver con temáticas propias de la adolescencia, cambios en los cuerpos, identidad, vínculos, relaciones sexo- afectivas. Así como otras rela-

cionadas con problemas de aprendizaje, ausentismo, situaciones de maltrato y abuso.

También con aquellos indicadores sintomáticos como por ejemplo autolesiones, trastornos de la alimentación, crisis de pánico, a los que el equipo dedica sus mayores esfuerzos y desafíos de abordaje y trabajo.

Año: 2021

Matrícula: 72 estudiantes Intervenciones: 43 estudiantes

Problemáticas	Situaciones registradas - intervenciones	Porcentaje sobre total de intervenciones
Autolesiones	4	4,21
Fobias / trast. Obsesivos comp./ Ataques de pánico/	9	9,47
Ansiedad/Depresión		
Conflictiva familiar / Violencia	12	12,63
Ausentismo	12	12,63
Relaciones interpersonales	16	16,84
Problemas de aprendizaje	7	7,37
Acompañamiento de trayectorias escolares de estudiantes con dificultades de concurrir al servicio	2	2,11
Abuso sexual infantil	1	1,05
Problemas de salud	2	2,11
Problemas de conductas	14	14,74
Becas Comedor / conectividad	15	15,79
Discapacidad	1	1,05

Año: 2022

Matrícula: 144 estudiantes Intervenciones: 97 estudiantes.

Problemáticas	Situaciones registradas - intervenciones	Porcentaje sobre total de intervenciones
Autolesiones	9	6,62
Fobias / trast. Obsesivos comp./ Ataques de pánico/ Ansiedad/Depresión	13	9,56
Conflictiva familiar / Violencia	13	9,56
Ausentismo	34	25,00
Relaciones interpersonales	17	12,50
Problemas de aprendizaje	7	5,15
Acompañamiento de trayectorias escolares de estudiantes con dificultades de concurrir al servicio	3	2,21
Abuso sexual infantil	5	3,68
Problemas de salud	2	1,47
Problemas de conductas	16	11,76
Becas Comedor / conectividad	15	11,03
Discapacidad	2	1,47

Año: 2023

Matrícula: 216 estudiantes Intervenciones: 131 estudiantes

Problemáticas	Situaciones registradas - intervenciones	Porcentaje sobre total de intervenciones
Autolesiones	12	9,16
Fobias / trast. Obsesivos comp./ Ataques de pánico/ Ansiedad/Depresión	8	6,11
Conflictiva familiar / Violencia	7	5,34
Ausentismo	4	3,05
Relaciones interpersonales	47	35,88
Problemas de aprendizaje	14	10,69
Acompañamiento de trayectorias escolares de estudiantes con dificultades de concurrir al servicio	4	3,05
Abuso sexual infantil	5	3,82
Problemas de salud	2	1,53
Problemas de conductas	10	7,63
Becas Comedor / conectividad	13	9,92
Discapacidad	5	3,82

Año 2024 Matrícula: 272

Intervenciones: 158 estudiantes.

Problemáticas	Situaciones registradas - intervenciones	Porcentaje sobre total de intervenciones
Autolesiones	5	2,72
Fobias / trast. Obsesivos comp./	32	17,39
Ataques de pánico/		
Ansiedad/Depresión		
Conflictiva familiar / Violencia	20	10,87
Ausentismo	9	4,89
Relaciones interpersonales	60	32,61
Problemas de aprendizaje	20	10,87
Acompañamiento de	4	2,17
trayectorias escolares de		
estudiantes con dificultades de		
concurrir al servicio		
Abuso sexual infantil	5	2,72
Problemas de salud	5	2,72
Problemas de conductas	14	7,61
Becas Comedor / conectividad		0,00
Discapacidad	5	2,72
Identidad de género	5	2,72

## Formas de abordaje

## Detección temprana:

Participan todos los actores institucionales en la detección de situaciones problemáticas que atraviesan a nuestros estudiantes, tanto a nivel del aprendizaje o conductual.

Parte de esta etapa, previo al inicio del ciclo lectivo, proponemos a los/las estudiantes un reconocimiento del espacio y de sus nuevos

compañeros; a través de un encuentro de bienvenida que realizamos en el campus de la Universidad con actividades recreativas.

Y otra convocatoria, donde llevamos a cabo evaluaciones diagnósticas; que nos sirven de mapeo para conocer los aprendizajes alcanzados en su trayectoria en el nivel primario.

Además realizamos una entrevista con cada familia ingresante para conocer las dinámicas familiares y abrir un espacio de comunicación con las mismas.





"Taller de bienvenida" Años: 2021, 2023

#### Otras Intervenciones

La escuela a través del equipo de Orientación realiza talleres sobre convivencia, acoso entre pares, uso responsable de las redes, cuidado personal y de la escuela, primeros auxilios, alimentación saludable y salud mental.

## Roxana M. JORGE - Patricia C. VERDÚN







Taller de convivencia: Año 2022



Taller de vínculos, Año 2024

Además este año realizamos un encuentro dirigido a las familias "acompañando adolescencias" en co-coordinación con la Licenciatura en Educación Secundaria, en el marco de la asignatura Sujetos de la educación secundaria de la UNM.

Articulando con otros actores escolares que intervienen en las situaciones, equipo de ESI docentes, preceptores, autoridades, estudiantes del mismo curso u otros, realizamos seguimiento del ausentismo y de situaciones de vulnerabilidad familiar económica y psico-social.

Cuando la problemática lo requiere se desarrollan reuniones individuales con él/la estudiante, grupales y con la familia.

Llevamos a cabo gestiones y orientaciones que apuntan a mejorar la salud y calidad de vida de estudiantes y familias, a través de la búsqueda de recursos profesionales, turnos, certificado único de discapacidad, orientaciones a centros de salud y armado de propuestas pedagógicas individuales. A través de la construcción de redes interinstitucionales con instituciones de relevancia local:

- Hospital de Moreno: CISI Centro Integral de Salud Infantil, Servicio de Salud Mental, PAIA Programa de Atención Integral del Adolescente, ACAI Abordaje integral conductas autolesivas con ideación suicida y Servicio de Infectología Unidades Sanitarias. Cic Sanguinetti.
- Hospital Roca, Posadas, Rivadavia, Sommer, Gutierrez y Garrahan.
- Subsecretaría de Promoción y Derechos del menor y adolescente
- Servicio Local Moreno Sur y Norte
- Inspector de Educación Especial. Escuela Especial Nº 50
- Hogar Padre Pablo. Fundación: Todavía es tiempo.
- Fundación: Espacios de la Mujer "Enredadas"
- Bienestar universitario UNM
- Miembros de la Red de Salud y Educación de Moreno.

# Relevancia de nuestro trabajo: Bases de nuestro trabajo de Orientación para la construcción de un espacio de formación hacia el futuro

Ser parte de la UNM, con lo que ello significa, es sumar vivencias que se comparten desde primer año de la secundaria, el uso de la biblioteca, de la radio, del campus, el trabajo compartido con las diferentes áreas, junto con la importante participación en la Asamblea Universitaria. Y el deseo de los/las estudiantes de la ESPUNM y sus familias de verse en un futuro continuando sus estudios.





Esto implica una acción que se expande del horizonte escolar y recompone también la subjetividad de los padres, madres/familias, condición necesaria por fuera de la escuela para hacer posible el proceso educativo.

Los vectores primordiales en el quehacer diario parten de concebir a la escuela como lugar que puede alojar, escuchar y preguntar.

Nuestro compromiso es la construcción de subjetividad, el compromiso con el otro, con el estudio, con la sexualidad, con la grupalidad, con la sociedad; que el adolescente que ingresa en el secundario pueda construir un andamiaje de identidad social y una causa propia para poder armar un proyecto de vida.

Generar el contexto de acompañamiento necesario para que transiten su adolescencia saludablemente y conecten con el mundo que les toca vivir, con el mundo del conocimiento y la ciencia, pilares fundamentales en la construcción como personas, son la esencia que define y guía la búsqueda y trabajo de la ESPUNM.

Las propuestas aquí planteadas están ligadas al devenir constante de la dinámica que nos impone nuestra comunidad y el contexto social imperante. Como parte integrante de la misma, nos define el compromiso de construir como conjunto, escuchando las inquietudes, malestares, y abordajes posibles, no como portadores de verdades cerradas y absolutas, sino como constructores de sentidos compartidos e incluyentes.



Equipo de trabajo de la ESPUNM

## ESI y escritura creativa

Andrea C. MIRANDA
Soraya D. IRAZAR
M. Florencia GARABITO
Equipo ESI y docentes de la ESPUNM

La Ley 26.150 ya alcanzó la mayoría de edad. Sin embargo, la implementación de la Educación Sexual Integral en Argentina parece cada vez más desafiante. En una primera instancia, la formación docente y los prejuicios sociales estaban entre las principales barreras a sortear. En la actualidad, el avance de los gobiernos de derecha a nivel internacional compromete el presente y el futuro de una enseñanza que promueve el ejercicio responsable de la sexualidad y el desarrollo de relaciones interpersonales saludables e igualitarias.

En este contexto, la exploración de nuevas formas de abordar la ESI puede ser un modo de mantener en vigor una política educativa central para la garantía de los derechos humanos. Con este horizonte, presentamos aquí la escritura creativa como una práctica potente para la implementación de la ESI en el nivel secundario. Junto a los fundamentos de esta propuesta, ofrecemos una compilación de consignas que son fruto de nuestra experiencia docente en el marco de la ESPUNM.

Aunque suele asociarse directamente con el área de Prácticas del Lenguaje y Literatura, la escritura es una práctica que atraviesa todas las materias. En otras palabras, es transversal, como la Educación Sexual Integral. Por esta razón, estas consignas no tienen por qué ser usadas exclusivamente en un espacio curricular. Con las adaptaciones necesarias y una planificación adecuada, pueden dar buenos resultados en distintas asignaturas.

A su vez, no se trata de actividades cerradas o definitivas. Invitamos, entonces, a apropiarse de las consignas y a situarlas hasta hacerlas irreconocibles.

De acuerdo con el propósito docente, las actividades que aquí compilamos pueden servir para sondear las representaciones estudiantiles en torno a un tema que se empieza a abordar, como estrategia de enseñanza, para sistematizar saberes ya transitados y/o como instrumento de evaluación.

Para sostener un criterio, organizamos las propuestas de escritura de acuerdo con los cinco ejes que aseguran la integralidad de la ESI: cuidar el cuerpo y la salud, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos, reconocer la perspectiva de género y valorar la afectividad. Estos ejes tienen su especificidad y, a su vez, se articulan. Del mismo modo, las actividades pueden involucrar varios ejes, más allá de su ubicación.

Además de la distribución por ejes, incluimos una sección de consignas de escritura en relación con efemérides por su relevancia en la organización de la vida escolar.<sup>1</sup>

## Literatura y ESI

Frente a la Educación Sexual Integral, a la literatura se le ha adjudicado un rol tan persistente como monótono. Entre las propuestas más habituales de trabajo se encuentra la lectura de un texto literario que aborde alguna temática vinculada con la ESI para abrir la reflexión sobre ese tópico. Damián Martínez expone la situación del siguiente modo:

<sup>1</sup> En el presente artículo, la línea editorial respeta el uso del lenguaje inclusivo que busca reflejar la diversidad de género y desmantelar estereotipos sexistas, utilizando formas que visibilicen a todos los géneros.

En salas de profesores/as, en reuniones de personal, en jornadas docentes, en capacitaciones, en listas de correos, en grupos de Facebook y de Whatsapp, [...] surge una pregunta que, a veces es expresada como un reclamo, otras veces esbozada como un ruego, con algunos matices o leves variantes se presenta más o menos así: ¿tenés un cuento para trabajar la ESI? (Martínez, 2020).

Las siguientes publicaciones fueron copiadas de un grupo de Facebook llamado "Profesores de Lengua y Literatura" donde participan más de 24.000 docentes de distintas regiones de Argentina: "Hola!!¿Algún cuento breve para trabajar ESI con chicos de 13 a 15 años? Gracias!" / "Hola, buen día!! Busco cuentos que traten temas de ESI" / "Hola! Busco cuentos breves sobre ESI (tengo algunas alumnas que están angustiadas con su orientación sexual) Es para un 2do año".

Los mensajes de este tipo abundan en el ámbito educativo. Se puede decir, entonces, que la articulación más recurrente entre ESI y literatura es fructífera y, a su vez, estrecha. En este tipo de práctica, la literatura se reduce al tema y no suele abordarse como objeto de enseñanza sino tan sólo como un instrumento para acceder a otro fin. En la introducción del recursero *Con Sentimiento – Arte + ESI*, por ejemplo, se dice: "No hace falta tener dominio experto de cada lenguaje artístico que consignamos como "medio" y no como "fin" en sí mismo" (Castro y Tollo, 2023: 5).

Aunque el uso de textos literarios como recurso para enseñar ESI no resulta inapropiado, en el área de su enseñanza específica, la literatura no puede ser solo un pretexto, es decir, debe constituirse como objeto de enseñanza más allá de sus implicancias en la Educación Sexual Integral.

Mientras la lectura de textos literarios se concibe como un medio legítimo para abordar la ESI, la escritura de ficción<sup>2</sup> no ha tenido la

<sup>2</sup> Aunque no son sinónimos y cada nombre tiene sus implicancias, en este trabajo se habla de escritura creativa, de invención, ficcional o literaria para hacer referencia a la misma práctica: la escritura a partir de consignas que plantean problemas y/o invitan al juego y la experimentación.

misma suerte, aunque tiene un gran potencial como estrategia didáctica para el abordaje de la Educación Sexual Integral.

Los documentos ministeriales donde se vincula ESI y literatura son una orientación fundamental para las prácticas docentes. Sin embargo, en esos materiales se refuerza la representación instrumental antes mencionada.

Los Lineamientos Curriculares ESI de Lengua y Literatura para el ciclo básico del nivel secundario están enfocados casi exclusivamente en la lectura literaria. Las pocas menciones a la escritura que allí aparecen no están referidas a la creación de ficciones sino a la "expresión de emociones y sentimientos", la defensa de un punto de vista o la "solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos". (Consejo Federal de Educación, 2008: 37).

En la sección dedicada a Lengua y Literatura de la "Serie Cuadernos ESI" se propone, ante todo, la lectura de textos literarios organizados en ejes temáticos (el despertar del amor, la iniciación de la sexualidad...) y la apertura de espacios de diálogo que permitan construir colectivamente el sentido. En las páginas en cuestión, no se observan propuestas de escritura ficcional.

Puede decirse, entonces, que la representación antes descripta sobre la forma en que pueden articularse la ESI y los saberes del área de lengua y literatura se encuentra no solo en el discurso educativo cotidiano sino también en algunas producciones ministeriales. Aunque la "Serie Cuadernos ESI" es un valioso recurso, refuerza la práctica ya instalada en el imaginario educativo: la lectura de un texto literario para trabajar la ESI.

Esta situación pone en evidencia la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza para el abordaje de la Educación Sexual Integral tanto en el área de Prácticas del Lenguaje y Literatura como en otros espacios curriculares.

## Escritura creativa para sondear representaciones

De acuerdo con las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*, una de las principales metas de la EIS es "proporcionar a los jóvenes oportunidades de explorar valores, actitudes y normas y derechos sociales y culturales que impacten en las relaciones sexuales y sociales" (UNESCO, 2008: 36). Como veremos, la escritura, y más específicamente, la escritura creativa, es una práctica que habilita la exploración de los tópicos mencionados.

Si asumimos una perspectiva sociocultural, la literatura puede definirse como un artefacto que vehiculiza imágenes e ideas que circulan en la sociedad. Desde este enfoque, el taller de escritura creativa (la producción literaria a partir de consignas, la socialización de los textos y la circulación de comentarios) puede ser una práctica fértil para el reconocimiento y el análisis crítico de representaciones sociales vinculadas con la sexualidad.

Como se suele hacer con los textos literarios creados por otres autores, las producciones que emergen de un taller también pueden leerse a la luz de la perspectiva de género:

Las fronteras del género, al igual que las de clase, se trazan para servir una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales. Estas fronteras son a menudo movibles y negociables. Operan no solo en la base material de la cultura sino también en el mundo imaginario del artista creativo (Conway, Bourque y Scott, 2013: 24).

Los textos de invención generan un distanciamiento que vuelve extrañas las convenciones. En ese sentido, la escritura de imaginación es laboratorio del pensamiento y la sensibilidad y una potente vía para la reflexión y el descubrimiento. Si la escuela es un "espacio de construcción, revisión y producción de sentido" (Cahn, Lucas, Valeriano y Gutiérrez, 2023: 144), la escritura ficcional, en tanto juego y

experimento, es un medio privilegiado para visibilizar y desandar las significaciones hegemónicas.

## Escritura creativa para enseñar y evaluar

Considerando los aportes de la psicología cognitiva, la escritura tiene el potencial de incidir en el pensamiento, es decir, puede asumir una función epistémica.

"Aunque hay un acuerdo sobre la importancia social y cognitiva de la escritura y de la necesidad de un espacio propio para ella, reflejado incluso en el currículum, es más que evidente que la mayor parte de las veces esto se vuelve más declarativo que real en la práctica" (Frugoni, 2006: 10). Si nos detenemos especialmente en la escritura creativa, veremos que su enseñanza no solo dista de ser sistemática sino que también es marginal. Es necesario, entonces, restituir su lugar protagónico.

Con el fin de que las y los estudiantes no sean simples reproductores de un discurso políticamente correcto, las consignas que aquí proponemos apelan a la creatividad y están formuladas como problemas retóricos, es decir, invitan a registrar los componentes de la situación en la que se enmarca el texto a producir: rasgos del destinatario, el propósito del texto, el género discursivo... De esta manera, para resolver cada actividad es necesario adaptar creativamente los saberes al contexto en cuestión y esa adaptación requiere una comprensión profunda y una ágil manipulación del conocimiento. En otras palabras, el proceso de escritura que impulsa este tipo de consignas favorece el aprendizaje.

La bibliografía especializada en temas de aprendizaje y conocimiento menciona la escritura como herramienta intelectual. Si esta escritura cuenta con un desafío y plantea un problema, es facilitadora en la transición de la 'ciencia pegada' o reproductora a la apropiación de conocimiento. [...] Todo esto nos hace

pensar que la escritura de textos ficcionales puede convertirse también en instrumento de evaluación (Bibbó, 2014: 169).

Por lo dicho, la escritura creativa es una estrategia de enseñanza promisoria y, ajustando criterios, tiene un gran potencial como medio de evaluación.

## Orientaciones para el uso de las consignas

De acuerdo con el grupo Grafein, una consigna es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. "A veces la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ocasión, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de punto de llegada" (Tobelem, 1994: 16). Las vallas, al ser restricciones que recortan el amplio universo creativo, también impulsan la creación. Uno de los "cercos" a los que más apelamos en esta publicación es el género discursivo. Al presentar una situación retórica, indicamos qué tipo de texto hay que producir: una entrevista, una carta, una entrada de diccionario... Para que este tipo de indicación motorice la palabra en lugar de obstaculizarla, es necesario que les estudiantes tengan alguna familiaridad con el género discursivo en cuestión. Si el género solicitado no les resulta conocido por tener escasa circulación en la actualidad, habrá que generar las condiciones para que puedan producirlo. Y la mejor forma de familiarizarse con un tipo textual es frecuentarlo. Puede que con la lectura de dos o tres ejemplos resulte suficiente. Mediante un acompañamiento adecuado, les estudiantes podrán reconocer los rasgos característicos del género y ponerlos en práctica en su creación.

En cuanto al después de la escritura, la socialización de textos es ineludible. Luego de brindar tiempo de escritura, habrá que darle espacio a la lectura y al comentario. En esta parte del proceso, muchas veces será conveniente suspender los juicios de valor. Así como las consignas son excusas para escribir, los textos son excusas para pensar

y el diálogo es la forma más potente del pensamiento. Lejos de la "corrección", el comentario de los textos tiene que ser afín a su condición ficcional. No debemos confundir al autor con sus personajes ni atribuir toda la responsabilidad de las ideas de un texto a la mano que lo escribió.

Evitar las valoraciones en torno a la idea de corrección también puede favorecer la generación de un clima de confianza y respeto mutuo. Es habitual que en las dinámicas de taller haya participantes reticentes a mostrar sus textos. Además de impulsar la reflexión sobre el dilema ético que supone el rol de testigos silenciosos, generar buenas experiencias de socialización es la mejor forma de destrabar esas participaciones. Al involucrar temas sensibles, ejercer presión para compartir producciones no es un camino adecuado.

De todas maneras, tanto la forma de socialización como el tipo de comentario y valoración que emerja de las lecturas dependen en gran medida del fin con el que se usen las consignas. Si el propósito es sondear representaciones, puede que la oralidad y el descentramiento docente sean la vía más productiva. Con ciertas indicaciones previas, el comentario entre pares propicia la atención y la lectura crítica e ilumina aspectos de los textos que escapan a la perspectiva docente.

Por último, sugerimos resolver las consignas antes de proponerlas al estudiantado. Ponerse en el lugar de escribiente frente a una propuesta que no llevamos antes a la práctica es un método fértil para prever obstáculos y otros emergentes.

## Consignas <u>Cuidar del cuerpo y la salud</u>

#### Probador

Estás en el probador de un negocio de ropa. Varias prendas cuelgan del perchero. Escribí el monólogo que fluye en tu interior mientras

te probás la ropa. Al hacerlo, tené en cuenta que el pensamiento no es coherente ni ordenado y, a su vez, es imparable.

#### La velocidad de la moda

Las modas pasajeras en la ciudad donde vive Max son cada vez más fugaces y dificiles de adoptar. Estas fueron las últimas tendencias:

- Usar un piercing en la boca que impide abrir los labios.
- Ponerse las zapatillas en las manos.
- Depilarse las pestañas.

A Max le gusta estar a la moda, pero le resulta cada vez más complicado. En su diario íntimo contó cómo hizo para adaptarse a las últimas tendencias. Escribí esas páginas.

#### **Paciente**

Catalina tiene su primera consulta ginecológica. Escribí el diálogo entre paciente y médica en el consultorio tal como te lo imagines.

## Especialidad

La facultad de Medicina de la Universidad del Tricentenario decidió abrir una nueva especialidad en la carrera para el cuidado de la salud de las personas con pene. La rama de la medicina dedicada a la vulva, la vagina y el útero se llama "ginecología". ¿Cómo puede llamarse la nueva especialidad?

#### La lista

Ignacio quiere empezar a cuidar su salud. Pensando en eso, hizo su lista para el supermercado. ¿Qué planea comprar?

#### Advertencia

Hay algunos productos comerciales que advierten sobre las posibles consecuencias de su consumo. De acuerdo con la Ley 26.687, por ejemplo, "Los envases de productos elaborados con tabaco deben tener una imagen y un mensaje que describa los daños que causa el consumo de tabaco".

Imaginen que salió una nueva Ley que regula la publicidad. Según esa legislación, los productos pornográficos (videos, páginas web, revistas...) deben incluir una advertencia sobre las relaciones entre esos contenidos y la vida sexual de las personas que los consumen. Escriban ese mensaje. Para hacerlo, tomen como punto de partida la siguiente pregunta: ¿Por qué el porno no tiene que ser la única ni la principal referencia para la educación sexual?

## Por fuera, por dentro

Elegí una *selfie* publicada en redes sociales donde la persona, a tu parecer, haya salido muy favorecida. En lo posible, la foto tiene que ser de alguien que no conozcas personalmente. Observá la *selfie* e imaginá los pensamientos de la persona retratada. ¿Qué ideas se le habrán cruzado por la mente al posar? Escribí esos pensamientos.

## Marketing

Elijan un método para prevenir infecciones de transmisión sexual y elaboren una publicidad radial del producto dirigida específicamente a mujeres.

## **Prototipos**

Trabajás en un laboratorio del futuro y te encomiendan la tarea de desarrollar un prototipo de "persona ideal". Esta creación tiene que ser funcional al futuro que imaginás. ¿Qué tipo de corporalidad tendrá el prototipo? ¿Qué cosas actuales serían banales en relación con la supervivencia de la especie? ¿Qué aptitudes emocionales deben estar más desarrolladas? No olvides caracterizar tu creación en el contexto futuro donde se desenvuelve.

## The Game

Tenés que diseñar un videojuego donde el protagonista debe sortear obstáculos relacionados con la belleza hegemónica. Una vez que derrote a todos los villanos, podrá llegar al último nivel del juego.

Para ello, debés diseñar y adjudicar poderes:

- al personaje principal (cómo es, cuáles son sus fortalezas, cuáles son sus armas defensivas, etc.);
- a los villanos (quiénes son, qué imponen, cómo atacan). ¡Describilos!

#### On demand

"ESflix" es una plataforma audiovisual que reúne películas, cortometrajes y documentales que abordan problemáticas vinculadas con la educación sexual. A ustedes les tocó escribir las sinopsis de las películas que corresponden a la categoría "adolescencia". Los títulos son los siguientes:

- · Adiós, infancia
- Familia en crisis
- Un extraño en el espejo

Según los requerimientos de la plataforma, cada sinopsis debe tener entre treinta y setenta palabras.

¿Con qué otras categorías cuenta la plataforma? Piensen tres y escriban cinco títulos para cada categoría.

#### Tierna infancia

Tu hermanitx de nueve años encontró un preservativo en tu casa y acudió a vos para preguntarte qué es. Decidiste contestarle con sinceridad y de una manera sencilla, acorde a su edad, para que entienda. Escribí tu respuesta.

## Caligrama

Construí un campo semántico en torno a la palabra "cuerpo". Al hacerlo, no consideres solamente el aspecto físico de lo corporal. Lo que pensamos y sentimos de los cuerpos va más allá de la piel.

Una vez que tengas veinte o más palabras, disponelas en la hoja de manera que formen una figura humana.

#### La noticia

A una amiga le dio positivo el test de embarazo. Como no quiere contárselo a nadie de su familia, le sugerís que hable con una profe-

sora/un profesor de la escuela. Escribí el diálogo deslizando las orientaciones que la/ el docente le puede dar.

## Cuidado y disfrute (sobre sexualidad y placer)

Javier tuvo un acercamiento con la persona que le gustaba y escribió un poema. En el texto, se plasman el deseo, el placer, el autoconocimiento y el cuidado del cuerpo. ¿Cómo te imaginás los versos de ese poema?

## Respetar la diversidad

## Convivencia de opuestos

Creá dos personajes que sean, en algún sentido, opuestos. Después imaginá que esos dos personajes quedan atrapados en un ascensor durante una hora. Escribí el diálogo entre ellos.

## Menstruación y publicidad

En grupos, elijan un método de gestión menstrual (tampones, copa, toallitas descartables o de tela...) y diseñen una publicidad gráfica del producto dirigida específicamente a varones trans.

#### Hate

Tu mejor amigue tiene el gran anhelo de convertirse en influencer. Sube *reels* y *tik toks*, pero recibe mucho *hate* y eso ha influido en su conducta. Hace poco detectaste que se hace daño y fantasea con cosas peligrosas.

Para hacerle sentir mejor, creaste un perfil falso a fin de darle ánimos. Recreá las intervenciones que harías sobre los mensajes de odio que él/ella recibe.

#### **Editores**

A partir de lo abordado sobre género, sexo y sexualidad, es necesario hacer cambios en los libros de Biología. Reescribí las descripciones de las imágenes que refieren a "mujer" y "hombre".

## Olimpiadas de la diversidad

El Comité Olímpico Internacional lanza la oportunidad de que seas autora/autor del nuevo himno olímpico para que se incluya efectivamente la diversidad en las Olimpiadas. Considerá el himno vigente y hacé los cambios necesarios para que exprese la idea de inclusión.

Espíritu inmortal de la antigüedad,

Padre de lo verdadero, lo hermoso y lo bueno.

Desciende, preséntate, derrámanos tu luz sobre esta tierra y bajo este cielo, que fue el primer testigo de tu imperecedera fama.

Dad vida y vivacidad a eso nobles juegos

Arrojad, guirnaldas de flores que no palidecen

¡A los victoriosos en la carrera y en la contienda!

¡Crea, en nuestros pechos, corazones de acero!

En tus ligeras llanuras, montañas y mares

Brillan en un matiz roseo y forman un enorme templo en el que todas las naciones se reúnen para adorarte, ¡Oh espíritu inmortal de la antigüedad!

## Chape y deporte

La revista francesa *France Football* lanzó la siguiente portada. Tu amigue, fan de Messi, no entiende por qué. Explicale que la FIFA quiere concientizar sobre la homofobia en el fútbol. Escribí el diálogo



#### Relato inclusivo

Presenten un relato de un partido de fútbol de la selección argentina donde los relatores asuman una mirada inclusiva del deporte. Pueden sumar descripciones que hagan referencia a lo que sucede en la cancha y fuera de ella.

## Ejercer nuestros derechos

#### Multitud

Tenés catorce años y vivís en una casa demasiado chica para siete personas. Cómo te parece necesario mejorar la convivencia, decidiste escribir un texto dirigido a toda la familia. Su título es "Instrucciones para respetar nuestra privacidad".

## ¿Dónde está nuestra ESI?

Guadalupe notó que en su escuela la ESI no se está implementando. Como miembro del centro de estudiantes, propuso escribir colectivamente una carta abierta a la comunidad educativa demandando el cumplimiento del derecho a la Educación Sexual Integral. En grupos, escriban la carta.

#### Adultocentrismo en Loacia

En Loacia, niñes y adolescentes no son considerades como personas completas. Sólo a partir de los catorce años pueden elegir su ropa y usar el pelo como lo deseen. Recién a los veinte años pueden expresar opiniones frente a personas adultas.

- Describí a Cromo, quinceañero habitante de Loacia, y narrá un día de su vida.
- Impulsado por su malestar, un día Cromo decide enviar mensajes secretos a otros miembros de su generación. Su idea es bastante sencilla: escribir en pequeños papeles mensajes breves y contundentes y pasarlos con disimulo de mano en mano. Su objetivo es generar conciencia sobre la situación injusta de les adolescentes de Loacia. Escribí los diez primeros mensajes secretos de Cromo.
- Los mensajes de Cromo tuvieron un fuerte impacto en Loacia. Rápidamente, se multiplicaron los mensajeros y el descontento de les adolescentes frente a su situación se hizo cada vez más intenso. De forma clandestina, empezaron a organizarse para dar el siguiente paso: reclamar sus derechos. Para ello, decidieron escribir un manifiesto. En grupos, redacten el texto.

## El nombre a terapia

En la sesión de terapia de hoy, Ivi habló largo y tendido sobre el nombre que sus padres le dieron al nacer y las sensaciones que le genera. Fiel a su estilo, la psicóloga no interrumpió con comentarios. Escribí el monólogo de Ivi.

## El test de la revista juvenil

Trabajás en una revista juvenil. Tu especialidad son los test. La editora de la revista te encargó los siguientes textos:

- ¿Estoy lista para tener mi primera relación sexual?
- ¿Estoy listo para tener mi primera relación sexual?
- ¿Estoy lista para ser madre?
- ¿Estoy listo para ser padre?

Incluí en tus test aproximadamente diez preguntas con sus opciones. Diseñalos de manera que, si las opciones "A" son la elección mayoritaria la respuesta sea "No". Si las opciones B son las preferidas, la respuesta será "Sí".

## La app del sí

Recientemente se creó "Consex", una aplicación para registrar el consentimiento antes de tener una relación sexual. De acuerdo con sus creadores, el consentimiento que se registra en la app tiene una validez de 24 horas y permite conservar una constancia del "sí".

Muy pronto se puso en evidencia que el complejo tema del consentimiento no puede ser resuelto mediante una aplicación.

Escribí las calificaciones y opiniones que figuran en la presentación de la app. En esas valoraciones se pone en evidencia que "Consex" puede generar más problemas que soluciones.

## Con esto no se juega

Formulen las reglas de un juego de mesa cuya meta final sea "Derecho a la intimidad". El juego debe llevar a les jugadores a reflexionar sobre distintas situaciones donde lo público y lo privado se encuentra en tensión. También piensen las prendas para cada casillero (volver a la salida, adelantar tres casilleros...).

## Reconocer la perspectiva de género

## Viaje al futuro

Encontraste una máquina del tiempo. Al llegar al año 2600, notaste que no hubo grandes cambios tecnológicos, pero sí en los géneros. Anotá en tu bitácora de viaje tus primeras impresiones.

## Espejito

La madrastra de "Blancanieves" le pregunta cada día a su espejo mágico: "¿Quién es la más hermosa?". Harto de la presumida reina, un día el espejo decide darle una lección. En lugar del acostumbrado "La más hermosa eres tú", le responde con un sermón sobre los cánones de belleza. Escribí su respuesta.

## Perspectivas de un primer día

Creá un personaje que esté por empezar la secundaria. Entre otras cosas, pensá lo siguiente: ¿Cómo se llama? ¿Con quiénes vive? ¿Cómo es su casa? ¿Qué le gusta hacer? ¿Cómo es la ropa que usa? ¿Y su pelo? ¿Cuál es su identidad de género?

Una vez que hayas creado el personaje, contá en primera persona su primer día de clases en la secundaria.

Ahora cambiá la identidad de género de tu personaje. Por ejemplo, si antes era una chica cis, puede pasar a ser un varón trans.

Volvé a narrar el primer día de clases desde esta nueva perspectiva.

#### Oráculo

Naciste con el don de adivinar el presente y el futuro. Como no sos muy sociable, trabajás a distancia, por correo electrónico: tus consultantes te mandan una foto de la palma de su mano junto a algunos datos personales y vos les enviás tus pronósticos por escrito. Para que confien en tu predicción, empezás tu "informe" nombrando cosas del presente que nadie te contó, pero lográs visualizar: la ocupación del consultante, su situación sentimental y un secreto que tiene bien guardado.

Hoy te escribieron las siguientes personas:

- Alan, 19 años.
- Florencia, 21 años.
- Cristina, 35 años.
- Horacio, 42 años.

Escribí las respuestas siguiendo la estructura de un correo electrónico.

#### Pesadillas

Hace un tiempo que a Feli le cuesta dormir. Horribles pesadillas relacionadas con los estereotipos de género y los cánones de belleza perturban sus noches. Para reflexionar sobre su mundo onírico, decidió escribir un diario de sueños. Escribí una de las entradas de ese diario.

## ¿Extraterrestre? ¡Que no se note!

Un grupo de extraterrestres llegó a la Tierra para investigar de cerca la conducta humana. Para su misión, es clave que no se les note lo alienígena. Por eso tienen que actuar como humanos comunes y corrientes.

Sus superiores les indicaron que simulen ser una familia conformada por un hombre de cuarenta años (Juan), una mujer de treinta y cinco años (María), un hijo de catorce (Darío) y una hija de quince años (Brisa). A su vez, le dieron a cada uno un largo manual de instrucciones sobre cómo comportarse en cada situación según su género y edad. Entre otros segmentos, los manuales tienen los siguientes capítulos:

¿Cómo poso cuando me toman una foto?

¿Cómo debo prepararme para salir al trabajo o a la escuela?

¿Qué hago al sentir dolor?

¿Qué hago al ver un tierno gatito?

¿Qué compro en la farmacia?

¿Cómo expreso afecto a los otros miembros de la familia?

¿Qué hago cuando en una película hay una escena emotiva?

¿Cómo actúo si un desconocido me saluda en la calle?

- ¿Qué otros capítulos podrían tener los manuales? Escriban tres títulos.
- Elijan uno de los personajes y escriban uno de los capítulos de su manual de instrucciones.
- La familia extraterrestre tiene la misión de investigar el mayor de los misterios humanos: el amor. Elijan uno de los personajes y piensen qué diría su libreta de apuntes. Escriban sus notas sobre el amor en la humanidad.
- Imaginen que uno de los miembros de la familia extraterrestre se harta del manual de instrucciones y un día decide salirse del molde. Narren ese día.

## Masculinidades en diálogo

Creá tres personajes. Uno de ellos será una masculinidad hegemónica. Los otros dos, masculinidades que, en algún sentido, desobedecen los mandatos de género.

Imaginá que los tres personajes son compañeros de trabajo y, en un momento de descanso, se ponen a charlar. Elegí uno de los siguientes tópicos y escribí el diálogo que se desarrolla entre ellos:

- El nuevo empleado de la empresa.
- Los recuerdos de la infancia.
- · Sus madres.
- La nueva pareja de uno de ellos.
- Sus planes para el futuro.

#### Viral

Una publicación tuya se vuelve viral. De repente, es compartida miles de veces y tiene millones de *likes*. Esta publicación es una reflexión sobre el impacto de la masculinidad hegemónica en las personas e invita a cambiar las cosas. ¿Qué escribiste?

## Carta para Juan

Juan, tu compañero de curso, recibe burlas en la escuela por no ser el

típico varón adolescente. Lo ves triste, sin ganas de nada; siempre está taciturno. Querés acercarte a él, pero tenés miedo de que te rechace y por eso decidís enviarle una carta. ¿Qué le dirías?

#### Teodora de Bizancio

La emperatriz más poderosa de Bizancio legisló sobre los derechos de las mujeres y accedió al trono pese a muchos prejuicios. Averiguá sobre su pasado, cómo conoció a Justiniano y qué tuvieron que hacer para poder contraer matrimonio. Imaginá que la entrevistás logrando entrelazar su pasado con su acción de gobierno.

#### Baños

En tu escuela se puso en cuestión la distribución binaria de los baños. El Centro de Estudiantes organizó un debate sobre este tema. Para participar en ese intercambio, se anotaron tres personas: una cree que es mejor mantener los baños como están; otra considera que es necesario disponer de un tercer baño para estudiantes trans y no binaries y, por último, la otra persona inscripta en el debate cree que los baños no tienen que estar separados por género sino que deben ser unisex.

El evento se desarrollará frente a todos los cursos de la escuela y tendrá dos etapas. En una primera instancia, cada orador podrá exponer y defender su postura durante quince minutos. Después, habrá un diálogo entre los tres participantes que durará treinta minutos.

- Antes del evento, les estudiantes de la escuela manifiestan sus opiniones en las puertas de los baños. Dibujá una de las puertas con sus inscripciones.
- Elegí a uno de los oradores y escribí su argumentación inicial.
- Escribí el debate posterior a las exposiciones.

#### Condicionamientos

A partir del caso asignado a cada grupo, imaginen el desarrollo de la vida del feto tras su nacimiento y escriban una breve biografía. En el relato de su vida, hagan referencia a su trayectoria educativa.

#### Caso 1

Ludmila tiene 17 años. Actualmente vive con su abuela debido a que su mamá tiene otres hijes y no puede hacerse cargo de ella, que es la mayor. Su abuela solo cobra la jubilación mínima.

Ludmila tiene trabajos informales y asiste a la escuela esporádicamente. Se la rebusca haciendo "changas" para cubrir sus necesidades y las de su abuela.

Hace algún tiempo, Ludmila conoció a un señor que le agradaba bastante y comenzaron a salir. Él la ayudaba económicamente con algunos gastos. Recientemente descubrió que está embarazada. Aún nadie lo sabe, excepto su pareja, quien le dijo que no se haría cargo ya que tiene esposa e hijos. Tras recibir la noticia, él desapareció.

De acuerdo con la última ecografía, el feto tiene sexo masculino.

#### Caso 2

Romina tiene 29 años y vive con su marido, que trabaja como administrativo. Hace un tiempo comparte con su familia el anhelo de quedar embarazada. Luego de varios intentos fallidos y de pagar una prepaga con mucho sacrificio, ha acudido a una clínica de fertilización asistida y actualmente está transitando su primera gestación. Romina es enfermera. En la clínica privada donde trabajaba han reducido personal y, lamentablemente, ha sido despedida pese a su condición. Asesorada por los gremios y un abogado de su familia, inició acciones legales contra la prestigiosa clínica.

Según su útima ecografia, el feto es de sexo femenino.

## Hogar con más igualdad

Rediseñá las siguiente tira de Mafalda para que represente una distribución más equitativa de los trabajos de cuidado.¿Qué cambios harías?



## Arenga

Es tu primer partido en una liga de fútbol femenino. Como capitana del equipo, te toca arengar a tus compañeras. Te propusiste asumir una perspectiva de género y, claro, darle confianza al equipo. ¿Qué les dirías?

#### Valorar la afectividad

## Yo y el otro

Alguien acaba de conocerte. ¿Cuáles fueron sus primeras impresiones? Describite a vos misme desde su punto de vista.

## Emoción y distancia

Pensá en un acontecimiento que te haya provocado una emoción muy intensa. Contá ese hecho en tercera persona y en tiempo pasado. En el relato, no uses ninguna de las siguientes palabras ni sus derivados: tristeza, alegría, felicidad, emoción, sentimiento.

#### Más allá de la foto

Buscá entre las fotos familiares una imagen donde una persona tenga una expresión extraña o misteriosa. ¿Qué está pensando? ¿Qué recuerda? ¿Qué imagina? ¿Qué le preocupa? Escribí sus pensamientos.

#### El chat en cuestión

El primer año de la escuela secundaria "San Martín" tiene un grupo de WhatsApp. Un intercambio incomodó a Estefanía. Escribí el chat en cuestión.

#### Correo

Observá el siguiente cuadro y elegí un casillero de cada columna (no es necesario que sean de la misma fila). Después, escribí una carta personal teniendo en cuenta tus elecciones.

Elaborar una carta privada donde	se dirija a	para
Diana, 12 años,	su vecina	expresarle su amor, contarle cómo surgió ese sentimiento y averiguar si se trata de un amor correspondido.
Fran, 23 años,	su amigo de la infancia	mantener el vínculo a pesar de la distancia y compartir sus recuerdos.
Alex, 15 años,	su compañerx de la escuela	confesarle un error que cometió hace mucho tiempo, contarle en qué cambió, cómo es ahora, y pedirle disculpas.
Dafne, 43 años.	su hija	decirle cómo es el lugar donde vive ahora y contarle cómo fueron los primeros días tras la mudanza.

#### Amistad

Escribí un poema sobre la amistad. En la primera estrofa usá la segunda persona (vos); en la segunda estrofa, la primera persona del singular (yo) y, en la tercera, la primera del plural (nosotrxs).

## Dícese

Trabajás en una prestigiosa institución que, entre otras actividades, edita cada cinco años un nuevo diccionario. En este momento tus colegas y vos están trabajando en la próxima edición y, para agilizar la tarea, se distribuyeron entre ustedes las letras del abecedario.

Con la letra "A" ibas muy bien, hasta que llegaste a la palabra "amor". La edición anterior incluyó las siguientes definiciones: "1. m. Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser. [...] 2. m. Sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae y que, procurando reciprocidad en el deseo de unión, nos completa, alegra y da energía para convivir, comunicarnos y crear." 3

Analizá estas definiciones y escribí una entrada de diccionario alternativa para la próxima publicación.

#### Somos

Lean el siguiente texto de Kafka y analicen los vínculos entre los personajes. ¿Conforman una verdadera comunidad?

A continuación, dialoguen sobre el significado del término "comunidad" y escriban una nueva versión del texto que represente sus ideas. Pueden modificar lo que deseen y, a su vez, la relación de su texto con el de Kafka tiene que resultar evidente.

## Comunidad

#### Franz Kafka

Somos cinco amigos. Una vez salimos, uno tras otro, de una casa. Primero salió uno y se colocó al lado de la puerta de calle; después el segundo salió por la puerta, o, mejor dicho, se deslizó con la misma suavidad con que resbala una gota de mercurio, y se ubicó no lejos del primero; después el tercero; después el cuarto; después el quinto. Finalmente, nos pusimos todos en una Iínea, parados. La atención de la gente empezó entonces a centrarse en nosotros, nos señalaban y decían: "Los cinco acaban de salir de esa casa". Desde entonces vivimos juntos.

Sería una existencia pacífica si no viniera siempre un sexto a entrometerse. No nos hace nada, pero nos resulta fastidioso, y eso ya es bastante. ¿Por qué

<sup>3</sup> Ambas definiciones fueron tomadas del Diccionario de la lengua española de la RAE, actualización 2023. <a href="https://dle.rae.es/amor">https://dle.rae.es/amor</a>

se mete por la fuerza donde no se quiere saber de él? No lo conocemos, y no queremos aceptarlo con nosotros. Tampoco nosotros cinco nos conocíamos antes, y, si se quiere, tampoco ahora nos conocemos unos a otros; pero lo que entre nosotros cinco es posible y se admite, con ese sexto no es posible y no se admitirá. Aparte de todo esto, nosotros somos cinco y no queremos ser seis. ¿Y qué sentido tiene, en definitiva, este permanente estar juntos? Ni siquiera para nosotros tiene sentido alguno. Pero nosotros ya estamos juntos, y continuamos así; pero no queremos una nueva unión, en razón, precisamente, de nuestras experiencias. Pero, ¿cómo puede uno hacerle entender esto al sexto? Darle largas explicaciones significaría ya casi una aceptación en nuestro círculo. Preferimos no aclarar nada, y no lo aceptamos. Por más que saque trompa lo alejamos a codazos; pero por más que lo alejemos a codazos él vuelve.

#### Galletas de la fortuna

Como redactora de textos para galletas de la fortuna, te propusiste escribir hoy al menos diez mensajes que provoquen un efecto de bienestar. Las frases no pueden tener más de diez palabras y deben estar en segunda persona.

## Preguntas a la IA

Supiste que tu amigue le hizo las siguientes preguntas a la IA: ¿Cómo hago para dejar de pensar tanto en todo? ¿Cómo hago para dejar de sentirme solo/a? ¿Qué hago si no me gusta mi cuerpo? ¿Qué hago para dejar de compararme con el resto? ¿Cómo le digo a mis viejos que estoy mal? ¿Está bien no querer tener relaciones sexuales ahora? ¿Es normal lo que siento?

Escribí las posibles respuestas que arrojó, pero considerando que vos compartís tiempo con esa persona y que la conocés muy bien.

## **Efemérides**

## 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer

## Un juguete en serio

La fábrica de juguetes "Dattel" creó una muñeca parlante. "Mirna", la muñeca que habla, está programada para pronunciar cinco frases breves. Un observatorio de géneros enfocado en infancias cuestionó el producto y advirtió que las frases de Mirna refuerzan los estereotipos de género.

• Escribí las cinco frases grabadas en la muñeca.

Ante esta polémica, una cooperativa que fabrica juguetes creó otra muñeca parlante con un enfoque distinto al de "Dattel".

• ¿Cuáles son las cinco frases grabadas en esta otra muñeca?

## 24 de marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia

#### La raíz de la memoria

Desde el concepto de memoria que se trabaja en esta efeméride (con su diversidad de acepciones), proponemos ejercitar la escritura reflexiva a partir de la canción "Hasta la Raíz" de Natalia Lafourcade donde la cantautora habla de la memoria y el amor. Si bien se puede utilizar en varias efemérides, acudir a esta canción para pensar en la identidad como una muestra de soberanía propia y colectiva nos dará el puntapié para desentrañar quiénes somos y quién es el "otro". La idea es escribir notas aleatorias, mensajes a aquellos que aún no conocen su identidad y arengarlos a hallarla.

## Juicio y género

Investiguen los juicios sobre los delitos sexuales cometidos por las fuerzas de seguridad en el contexto de la dictadura. Busquen testimonios sobre lo acontecido y, sobre todo, las razones por las cuales las víctimas no denunciaron antes. Elaboren un folleto donde se visibilice esta cuestión y donde se ponga de manifiesto la actualidad de estos procesos judiciales.

## 31 de marzo, Día Internacional de la Visibilidad Trans

## Heliogábalo

Investigá a Heliogábalo. Por el momento, lo único que sabés de este Emperador romano trans es que fue borrado de la historia de Roma. Elaborá el prólogo de una novela histórica sobre su vida y su gobierno. Argumentá en el prólogo por qué es necesario devolverle la visibilidad.

## Lohana, la miniserie

Trabajás para una famosa plataforma de streaming escribiendo sinopsis. Hoy tenés que dedicarte a una miniserie de seis episodios sobre la vida de Lohana Berkins. Redactá la sinopsis general de la serie y las que corresponden a cada episodio.

## 2 de abril, Día del veterano y los caídos de la Guerra de Malvinas

#### Veteranas

Busquen información sobre las mujeres que participaron en la Guerra de Malvinas: ¿Qué puestos ocupaban? ¿Por qué sus roles eran importantes?¿Por qué se tardó tanto en reconocerlas? Les proponemos que hagan un panel expositivo, como si fuera parte de una muestra de un museo sobre la guerra.

## 26 de abril, Día Internacional de la Visibilidad Lésbica

## Amor y azúcar

La empresa que produce los famosos chocolates "Dos corazones" adoptó una política inclusiva y decidió evitar la heteronorma en sus poemas.

Escribí uno de los poemas que fue discontinuado y uno de los que se adapta a la nueva política de la empresa.

### 1 de mayo, Día del Trabajador

#### $\mathbf{C}\mathbf{V}$

Escribí el *curriculum vitae* de un hombre cuya experiencia laboral transgrede las expectativas para su género.

#### Carta abierta

Adriana tiene sesenta años. Durante gran parte de su vida, se dedicó a las tareas del hogar y al cuidado de sus hijos. Una de sus nietas decidió escribir una carta abierta para expresar por qué Adriana tiene derecho a una jubilación a pesar de no haber hecho aportes. ¿Qué dice la carta?

### El 25 de mayo desde la escritura de las minorías

Para esta ocasión les sugerimos escribir las entradas diarias tradicionales de la revolución (Semana de Mayo), pero desde la óptica de un habitante un poco atípico históricamente. El desafío radica en pensar quiénes son los atípicos en este contexto y cómo sistematizarían las vivencias de sus allegados.

### Trabajar, ¿un derecho?

El día del trabajador es ampliamente conmemorado. Hombres y mujeres acceden desigualmente al mundo laboral.

Opción 1: Pero, ¿qué pasa con las personas trans? La ley 14.783 de la Provincia de Buenos Aires legisla al respecto para promover la igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo registrado. Lean la norma y elaboren un artículo de opinión sobre el cumplimiento de la Ley y los obstáculos para su inserción plena.

Opción 2: ¿Y las personas con discapacidad? La ley 26.378 de la República Argentina establece la adhesión de este país a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Lean la norma y elaboren un post para Instagram considerando si esto se cumple, qué opinan al respecto, qué obstaculiza la inserción plena y por qué consideran que esto ocurre.

#### Entrevista laboral

Escribí una entrevista laboral a un varón para un puesto de programador en una empresa. En la entrevista, el foco de atención serán los trabajos de cuidado como factor determinante para el acceso a este puesto laboral. Pueden incluirse, por ejemplo. preguntas sobre el uso del tiempo en el hogar y para estar a disposición en distintos horarios.

#### Cántico

Como no podrás asistir este año a la marcha, decidiste participar en el movimiento "Ni una Menos" componiendo una canción. Escribí la letra usando como melodía "Macarena" del grupo "Los del Río".

### Junio, mes del orgullo LGTBIQ+

#### Bandera del orgullo

Pol y Sami se están preparando para participar en la Marcha del Orgullo. Pol quiere escribir en la bandera "Diversidad orgullosa", pero Sami propone "Orgullosamente disidentes". En el diálogo, cada une defiende su idea y, en algún momento, deciden buscar y analizar las definiciones de "diversidad" y "disidencia". Escriban de a dos la conversación.

### 17 de junio, Día Nacional de la Libertad Latinoamericana

### Las y los infernales

Las mujeres participaron en la guerra garrucha desde varios frentes, tanto en el campo de batalla como en acciones de espionaje y cuidado. Averigüen sobre el rol de Macacha Güemes, Juana Gabriela Moro Díaz de López, María Loreto Sánchez de Peón, Martina Silva de Gurruchaga y las "bomberas" e imaginen la correspondencia que podrían tener con el gobernador salteño.

### 20 de junio, Día de la Bandera

#### Las puntadas de la bandera

La bandera fue ideada por Belgrano, pero confeccionada por Catalina Echevarría. ¿Quién fue Catalina? ¿Qué participación tuvo en la creación de este símbolo?

Imaginá que la bandera puede contarte su historia: quién la cosió, dónde nació, dónde flameó por primera vez, sus pensamientos, sus derrotas y triunfos. ¿Qué le preguntarías y qué crees que te respondería?

### 9 de julio, Día de la Independencia Argentina

### Independencia versión actual

Releamos el Acta de la Independencia argentina a la luz de nuestra situación actual: el sometimiento a los estereotipos, los moldes sociales, la búsqueda constante de pertenencia y el consumo. Reelaboremos el acta pensando en las siguientes preguntas: ¿En nombre de quiénes hablamos y qué declaramos? ¿De qué debemos liberarnos? ¿Quiénes nos someten?

# 17 de agosto, paso a la inmortalidad del Gral José de San Martín

En una realidad alterna, San Martín tuvo un hijo varón. Revisen las máximas dirigidas a Merceditas y adáptenlas al nuevo descendiente.

### 12 de octubre, Día del Respeto a la Diversidad Cultural

### Migraciones en primera persona

Averiguá si algún miembro de tu familia migró en alguna oportunidad. También podés indagar entre vecinxs y amigxs. Elegí una de las experiencias de migración de las que te hayas enterado y contá la historia en primera persona.

### Árbol genealógico

Armá tu árbol genealógico familiar basándote en entrevistas y exploración documental. Mencioná la procedencia interna (provincial) o externa (extranjera) de tus ancestros. Agregá datos de color familiares e incluí alguna caracteristica de cada integrante (o, al menos, de los más cercanos), como, por ejemplo, las lenguas que usa.

### Día del Respeto por la Diversidad Y PUNTO

Ser distintos es un rasgo que deberíamos valorar más, no solo a nivel cultural sino en todos los ámbitos de la vida. Elaboremos un autorretrato textual que nos caracterice a nivel físico y emocional. Lo importante es que podamos hacerlo desde el cuidado, el orgullo y el respeto. Luego, con todos los retratos obtenidos, armemos un gran mural representativo de nuestra identidad.

#### La visita

En tu escuela se festeja el día de la "Diversidad Cultural" con muestras de talentos y charlas. Este año vinieron integrantes de la comunidad wichi a compartir sus experiencias en relación con el medio ambiente. En medio de la charla, tu compañero no hace más que burlarse y susurrar sobre ellos despectivamente. Pensás que es muy injusto y que su comportamiento está mal. En un ataque de impulsividad ante su accionar, pedís la palabra a los expositores. ¿Qué dirías?

### 20 de noviembre, Día de la Soberanía Nacional

### Soberana legislación

Piensen qué significa ser soberanos y cómo se relaciona la soberanía con la identidad y el ejercicio de los derechos. ¿Se puede hablar de soberanía en la actualidad? ¿Qué implica a nivel personal esta palabra? ¿Todas las personas son soberanas? ¿Qué atenta contra ello? Elaboren un flyer para las redes sociales de su institución sobre la nueva conceptualización construida.

### Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y otros (1994), El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir, México: El hacedor.
- Alvarado, Maite (2003), "La resolución de problemas" en Revista *Propuesta Educativa*, Nº 26, Argentina, FLACSO Ediciones Novedades Educativas.
- Bibbó, Mónica (2014), "La evaluación no es un epílogo" en Bibbó, Mónica, Laura Cilento y Paula Labeur (2014), *Clásicos y malditos: para leer y escribir en lengua y literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cahn, Leandro, Mar Lucas, Cecilia Valeriano y Marcelo Gutiérrez (2023), De chicos a hombres. Guía de educación sexual integral para trabajar con los varones en la escuela y la familia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castro, Valeria y Valeria Tollo (Coord.) (2023), Con Sentimiento Arte + ESI, Eureka y UNFPA.
- Consejo Federal de Educación (2008), Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional Nº 26.150, Ministerio de Educación de la Nación.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott (2013), "El concepto de género" en Lamas, Marta (Comp.) (2013), El género. La construcción cultural de la diferencia sexual, México: Universidad Autónoma de México.
- Frugoni, Sergio (2006), *Imaginación y escritura*. *La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Martínez, Damián (2020), "¿Tenés un cuento para trabajar la ESI? Los textos literarios en las propuestas educativas argentinas para el abordaje de la educación sexual integral" en IntercambiEIS Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe.
- Ministerio de Educación de la Nación (2018), Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Tobelem, M. y otros (1994), El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU MUJERES, OMS (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia, París: UNESCO.

## Innovación y equidad en la educación tecnológica: el papel de la ESPUNM en el aniversario de la Universidad Nacional de Moreno

Karina A. SARRO

Docente en Educación Tecnológica de la ESPUNM

#### Introducción

En este año tan significativo, la Universidad Nacional de Moreno (UNM) celebra sus 15 años de actividad académica y compromiso institucional. Desde su creación, ha mantenido una trayectoria marcada por el crecimiento constante, consolidándose como una institución pública que trabaja activamente en la ampliación del acceso a la educación superior y en la mejora de su calidad, especialmente en el oeste del Gran Buenos Aires (Universidad Nacional de Moreno, 2021).

En ese marco, la creación de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM), hace ya cinco años, se constituye como una expresión clara de esa misión: fortalecer las trayectorias educativas de jóvenes que aspiran a continuar sus estudios superiores. La ESPUNM no solo prepara a los estudiantes en términos académicos, sino que también los acompaña en su crecimiento personal y ciudadano, generando puentes concretos entre la escuela secundaria y la universidad.

Este hito adquiere una relevancia aún mayor en tiempos de incertidumbre para el sistema universitario público nacional. La apuesta por una educación inclusiva, equitativa y de calidad se presenta como un motor indispensable para el desarrollo social de la región, reafirmando el rol fundamental de la UNM como institución transformadora y comprometida con su comunidad.

# Educación tecnológica: una apuesta estratégica de la ESPUNM frente a los desafíos del mundo laboral

El compromiso de la ESPUNM con la educación tecnológica no es fortuito: responde a las transformaciones que atraviesan el mundo del trabajo contemporáneo. La aceleración de los avances tecnológicos, junto con la creciente complejidad de los entornos industriales y productivos, exige la preparación de estudiantes capaces de responder eficazmente a las demandas del mercado laboral actual (Argentina.gob.ar, 2024).

En este escenario, adquiere especial relevancia la formación que articula conocimientos técnicos con habilidades blandas —como el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas—, elementos considerados clave para mejorar la empleabilidad de los jóvenes (Streambe, 2024).

Numerosos estudios han demostrado que la educación técnica y tecnológica constituye un factor determinante para la inclusión sociolaboral. Este tipo de formación facilita la transición de los estudiantes desde el sistema educativo hacia sectores productivos en expansión, tales como las tecnologías de la información, la automatización industrial y otras áreas vinculadas al desarrollo digital (OEI, 2025; Sosa, 2024).

No obstante, persisten desafíos significativos. Entre ellos, se destacan la desactualización de algunos enfoques tradicionales, la necesidad de actualizar la infraestructura educativa y —sobre todo— la importancia de fortalecer la articulación entre las demandas reales del mercado laboral y la oferta formativa de las instituciones educativas (Argentina.gob.ar, 2024).

### El papel del área Educación Tecnológica en la ESPUNM

En este contexto, el área de Educación Tecnológica de la ESPUNM desempeña un rol central en la formación integral de sus estudiantes.

Su orientación curricular está diseñada para ofrecer un acceso actualizado e innovador a saberes tecnológicos y digitales, promoviendo tanto el desarrollo académico como la futura inserción laboral de los jóvenes (Streambe, 2024).

Este enfoque pedagógico se distingue por su carácter integral, al combinar contenidos técnicos con la promoción de habilidades socioemocionales esenciales —como la empatía, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo— que son cada vez más valoradas en el contexto del trabajo del futuro. Tal diseño responde a evidencias recientes sobre las competencias más requeridas por los sectores productivos emergentes y permite ampliar las oportunidades profesionales de los egresados (Misión Productiva, 2024).

Así, la ESPUNM no solo cumple con los objetivos de la formación académica preuniversitaria, sino que se consolida como un espacio generador de equidad, innovación y movilidad social. La articulación entre educación, tecnología y trabajo —enmarcada en los valores de la universidad pública— se convierte en una herramienta concreta para transformar las trayectorias juveniles y construir un horizonte más inclusivo y conectado con las demandas del siglo XXI.

# El enfoque interdisciplinario como sello distintivo del área de Educación Tecnológica

En el área de la Educación Tecnológica de la ESPUNM, la interdisciplina no se concibe como una alternativa, sino como el eje central para construir aprendizajes significativos y contextualizados. Tal como plantea Klein (2024), la educación interdisciplinaria constituye una estrategia fundamental para articular saberes provenientes de diferentes campos, posibilitando que los estudiantes aborden problemáticas complejas con una mirada integral, creativa y situada.

Esta perspectiva pedagógica se alinea con lo sostenido por Morin (2023), quien subraya que trascender las fronteras disciplinarias es imprescindible para formar sujetos críticos, flexibles y capaces de

adaptarse a un entorno en constante transformación tecnológica. Así, el trabajo interdisciplinario se configura como una respuesta educativa pertinente ante los desafíos del siglo XXI.

Asimismo, Brenton y López (2024) destacan que este enfoque potencia el desarrollo de habilidades transversales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo. Estas competencias son clave tanto para la formación en tecnologías como para la preparación integral hacia el mundo laboral contemporáneo.

Desde esta perspectiva, el abordaje interdisciplinario en el nivel secundario —y particularmente en el campo de la educación tecnológica— habilita a los estudiantes a tender puentes entre lo técnico, lo social y lo ético, promoviendo aprendizajes relevantes, contextualizados y orientados a una ciudadanía activa e innovadora.

### El trabajo interdisciplinario en la práctica: proyectos realizados desde el área de Educación Tecnológica

La implementación del enfoque interdisciplinario en la ESPUNM se evidencia en los proyectos desarrollados desde el área de Educación Tecnológica, en articulación con áreas como Ciencias Sociales, Inglés, Matemática, Lengua, entre otras. Estas propuestas se consolidan como espacios de aprendizaje activo, donde los saberes de distintas disciplinas convergen para abordar problemáticas reales desde una perspectiva integrada.

Un ejemplo destacado es la creación de sistemas automatizados, en los cuales los estudiantes combinan conocimientos de física, programación y matemática para diseñar soluciones sustentables. Este tipo de experiencias se inscribe en el marco del aprendizaje basado en proyectos, tal como señala García (2025), quien destaca su potencial para favorecer competencias complejas y promover aprendizajes significativos.

Además, la planificación conjunta entre las distintas áreas, potencian no solo la integración curricular, sino también el desarrollo de procesos reflexivos y colaborativos entre los estudiantes. Según los estudios de Rodríguez (2024) sobre prácticas interdisciplinarias en escuelas secundarias técnicas, estas dinámicas contribuyen a fortalecer el sentido crítico y el compromiso de los alumnos con su entorno, al vincular la teoría con su aplicación en contextos concretos.

El trabajo interdisciplinario constituye el sello diferencial del área de Educación Tecnológica de la ESPUNM, en tanto articula —como señalan Fernández y Soto (2023)— una formación orientada a desarrollar estudiantes críticos, flexibles y preparados para adaptarse a los cambios constantes del entorno laboral y social.

Esta perspectiva no solo responde a los desafíos contemporáneos, sino que encuentra en la experiencia cotidiana de la ESPUNM una confirmación concreta: la educación tecnológica con enfoque interdisciplinario es una herramienta fundamental para promover procesos de equidad y movilidad social, especialmente en contextos marcados por la incertidumbre y la transformación.

# Articulación curricular: una estrategia para el aprendizaje significativo

La riqueza del proyecto radica en su enfoque interdisciplinario. Desde Sistemas Operativos, los estudiantes analizaron cómo el software puede optimizar la gestión urbana, como el control de semáforos o el monitoreo energético. En Lenguajes de Programación I, desarrollaron algoritmos para automatizar procesos sustentables, utilizando sensores y estructuras condicionales. Tecnologías Electrónicas les permitió identificar componentes clave —como sensores de humo, humedad o temperatura— y comprender su funcionamiento en sistemas reales.

Por su parte, Hardware abordó el reacondicionamiento de equipos monousuarios, promoviendo la reducción de basura tecnológica y el aprovechamiento de recursos existentes. Finalmente, Suite de Aplicaciones brindó herramientas para organizar datos, generar documentos formales y visualizar resultados mediante gráficos y planillas de cálculo.

Este abordaje integral responde a lo planteado por Tobón (2023), quien sostiene que "la formación por competencias requiere de escenarios interdisciplinarios que vinculen el saber con el hacer, el pensar y el convivir" (p. 190). En este sentido, Educiudades en Red 4.0 se convierte en un espacio de aprendizaje activo, colaborativo y situado.

Desde una mirada pedagógica, el proyecto permite repensar el rol de la escuela técnica en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Tal como señala Morin (2023), "la educación debe preparar para la incertidumbre, la complejidad y la interdependencia" (p. 45). En este marco, la ESPUNM apuesta por una educación tecnológica que no solo transmite saberes técnicos, sino que también promueve valores como la equidad, la sostenibilidad y la participación democrática.

La reflexión final de los estudiantes —incluida en cada portafolio—evidencia aprendizajes profundos: no solo sobre programación o electrónica, sino también sobre el impacto social de sus propuestas. Esta dimensión ética y ciudadana es clave para formar sujetos capaces de transformar su entorno, tal como lo plantea Brenton y López (2024) al destacar que "la educación tecnológica debe vincularse con los desafíos del desarrollo sostenible y la justicia social" (p. 72).

### La ESPUNM como semillero de innovación y compromiso

El proyecto Educiudades en Red 4.0 reafirma el compromiso de la ESPUNM con una educación pública, inclusiva y transformadora. A través del trabajo interdisciplinario, los estudiantes no solo adquieren competencias técnicas, sino que también desarrollan habilidades

para pensar críticamente, colaborar y actuar frente a los desafíos del siglo XXI.



En el marco del 15° aniversario de la Universidad Nacional de Moreno, esta experiencia se presenta como un ejemplo concreto de cómo la educación tecnológica puede ser motor de innovación, equidad y desarrollo local. La ESPUNM se consolida así como un espacio de formación integral, donde la tecnología se pone al servicio de la comunidad y del futuro sostenible que queremos construir.

# Promotores Ambientales ESPUNM: una experiencia interdisciplinaria para la sostenibilidad y la inclusión

Durante el primer cuatrimestre de 2025, el proyecto Promotores Ambientales ESPUNM se consolidó como una propuesta educativa que articula saberes de tres asignaturas del Bachillerato en Economía y Administración: Sistemas de Información Contable (SIC), Teoría de las Organizaciones (TO) y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). Esta iniciativa se enmarca en la pregunta

modular: ¿Cómo afecta la gestión inadecuada de los RSU a la sostenibilidad ambiental, la salud pública y la economía local en nuestra comunidad?

El trabajo interdisciplinario permitió abordar la problemática de los residuos sólidos urbanos (RSU) desde múltiples dimensiones: técnica, organizacional, social y comunicacional. A través de la creación de diarios digitales en la plataforma BookCreator, los estudiantes investigaron, reflexionaron y propusieron soluciones concretas, integrando contenidos teóricos con herramientas digitales y criterios de sostenibilidad.

Desde la asignatura SIC, se trabajó en la recopilación y procesamiento de datos sobre la gestión de residuos, elaborando informes contables que evidencian el impacto económico de prácticas inadecuadas. En TO, se analizó el rol de las organizaciones en la economía circular, reconociendo su función social y su capacidad de transformación. Por su parte, NTIC brindó el soporte técnico para la creación de los diarios digitales, promoviendo la alfabetización digital y el uso autónomo de herramientas colaborativas.

Tal como plantea Álvarez (2001), la interdisciplinariedad en la educación técnica permite "una comprensión más profunda de los fenómenos complejos, al integrar saberes diversos en torno a una problemática común" (p. 34). En este sentido, Promotores Ambientales ESPUNM se convierte en un ejemplo concreto de cómo la escuela puede formar ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de intervenir en su entorno.

Además, el proyecto promueve la inclusión social al visibilizar el trabajo de los recuperadores urbanos y su rol en la economía circular. La articulación con materiales como la Guía de Gestión Inclusiva de Residuos (GlobalRec, 2023) permitió incorporar una mirada ética y comunitaria, reconociendo la importancia de políticas públicas que integren a todos los actores sociales.

Asimismo, en la exposición oral por parte de nuestros estudiantes, al momento del cierre reflexivo de la actividad, evidenció aprendizajes significativos: desde el uso de herramientas digitales hasta la comprensión del impacto ambiental de sus decisiones cotidianas. Esta experiencia reafirma el valor del trabajo interdisciplinario como estrategia pedagógica para construir conocimientos relevantes, contextualizados y transformadores.

# El protagonismo del equipo docente: compromiso, colaboración y construcción colectiva

Si bien el valor de estos proyectos reside en la experiencia de los estudiantes, es imprescindible destacar el papel central que cumplió el equipo docente de Educación Tecnológica en su planificación, desarrollo y acompañamiento. Cada iniciativa interdisciplinaria fue producto de un trabajo colectivo sostenido, atravesado por la escucha activa, la apertura a nuevas perspectivas y el deseo compartido de ofrecer propuestas educativas transformadoras.

Durante el ciclo lectivo, el equipo asumió el desafío de articular saberes, diseñar actividades contextualizadas y revisar sus propias prácticas. Esto implicó pensar la enseñanza desde la colaboración interdepartamental, adaptar contenidos a formatos digitales accesibles, y promover entornos donde el error y la creatividad pudieran convivir como parte del proceso de aprendizaje.

En este sentido, tal como plantea Carballeda (2008), "el trabajo en lo social implica involucrarse desde el compromiso ético con los sujetos y con el contexto", y eso fue justamente lo que este equipo docente concretó: generar espacios de sentido compartido, respetar la diversidad de saberes y sostener el vínculo pedagógico como motor de inclusión.

Estos logros no serían posibles sin el esfuerzo diario de quienes creen en una educación pública de calidad, situada y ética. Desde mi lugar como docente, celebro el compromiso de mis colegas, su disposición permanente al diálogo y su vocación por construir una escuela cada vez más viva, pensante y en movimiento.

### Educar en comunidad para transformar

El recorrido realizado a lo largo de este artículo expone una serie de prácticas pedagógicas que superan ampliamente el modelo tradicional de enseñanza. La ESPUNM, en articulación con la Universidad Nacional de Moreno, se confirma como un espacio donde educar implica tejer redes, construir conocimiento en comunidad y habilitar caminos hacia futuros posibles para cada estudiante.

La tecnología, la interdisciplina, la sostenibilidad y la inclusión dejan de ser conceptos abstractos y se convierten en acciones concretas: proyectos, actividades, reflexiones y vínculos. En este marco, los saberes construidos no solo responden a necesidades académicas, sino que también forjan una ciudadanía crítica, empática y comprometida con el entorno.

Como parte de esta comunidad educativa, reafirmo la convicción de que es posible transformar la educación desde dentro: creando propuestas relevantes, generando preguntas, escuchando activamente y reconociendo que cada estudiante merece una trayectoria digna y cuidada.

Este trabajo no termina aquí, sino que se proyecta hacia nuevas experiencias, desafíos y búsquedas. Porque en la ESPUNM —y en el corazón del área de Educación Tecnológica— enseñar es una forma de construir futuro.

### Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (2001). Interdisciplinariedad en la educación técnica: fundamentos y desafíos. Editorial Aula Abierta.

- Argentina.gob.ar. . (2024, 22 de agosto). Nuevas tecnologías y trabajos del futuro: la urgencia de acortar la brecha digital para la inclusión sociolaboral. <a href="https://www.argentina.gob.ar/noticias/nuevas-tecnologias-y-trabajos-del-futuro-la-urgencia-de-acortar-la-brecha-digital-para">https://www.argentina.gob.ar/noticias/nuevas-tecnologias-y-trabajos-del-futuro-la-urgencia-de-acortar-la-brecha-digital-para</a>
- Brenton, M., & López, R. (2024). Habilidades transversales y educación tecnológica: un abordaje interdisciplinario en la formación media. Revista Argentina de Pedagogía Tecnológica, 15(2), 45–62.
- Carballeda, A. (2008). La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas. Revista Margen, 48, 1–5.
- ESPUNM. (2025). Educiudades en Red 4.0: Carpeta de aprendizaje interdisciplinaria. Universidad Nacional de Moreno.
- ESPUNM. (2025). Promotores Ambientales ESPUNM: Proyecto interdisciplinario del primer cuatrimestre. Universidad Nacional de Moreno.
- Fernández, L., & Soto, M. (2023). La interdisciplinariedad como herramienta para la educación crítica en contextos sociales vulnerables. Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad, 30(1), 112–129.
- García, P. (2025). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias complejas. Educación Técnica y Sociedad, 14(1), 78–95.
- GlobalRec. (2023). Guía para la gestión inclusiva de residuos en Argentina. https://globalrec.org/es/document/quia-gestion-inclusiva-residuos-argentina/
- Klein, J.T. (2024). Interdisciplinariedad para la educación del siglo XXI. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Misión Productiva. (2024, 22 de mayo). La educación para el trabajo en Argentina. <a href="https://misionproductiva.com.ar/formacion/2024/05/22/la-educacion-para-el-trabajo-en-argentina/">https://misionproductiva.com.ar/formacion/2024/05/22/la-educacion-para-el-trabajo-en-argentina/</a>
- Morin, E. (2023). El pensamiento complejo y su relevancia en la educación actual (3ª ed.). Siglo XXI Editores.
- OEI. (2025, 17 de marzo). Más de 11.500 personas se han formado en oficios técnicos en Argentina gracias al proyecto "Capaci-

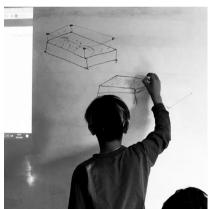
- taciones que emplean". <a href="https://oei.int/oficinas/argentina/noticias/mas-de-11-500-personas-se-han-formado-en-oficios-tecnicos-en-argentina-gracias-al-proyecto-capacitaciones-que-emplean-de-la-oei/">https://oei.int/oficinas/argentina/noticias/mas-de-11-500-personas-se-han-formado-en-oficios-tecnicos-en-argentina-gracias-al-proyecto-capacitaciones-que-emplean-de-la-oei/</a>
- Rodríguez, S. (2024). Prácticas interdisciplinarias en escuelas técnicas secundarias: Un estudio de caso. Revista Iberoamericana de Educación Técnica, 12(3), 101–118.
- Sosa, M. L. (2024). ¿Cómo incide el título técnico en la inserción laboral de los egresados? [Informe técnico]. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). <a href="https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/124475/CONICET Digital Nro.cf918028-cb9d-4764-8b11-dbb581a25858">https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/124475/CONICET Digital Nro.cf918028-cb9d-4764-8b11-dbb581a25858</a> b.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Streambe. (2024). El papel de la educación tecnológica en la inserción laboral de los jóvenes. <a href="https://streambe.com/es/el-papel-de-la-educacion-tecnologica-en-la-insercion-laboral-de-los-jovenes/">https://streambe.com/es/el-papel-de-la-educacion-tecnologica-en-la-insercion-laboral-de-los-jovenes/</a>
- Tobón, S. (2023). Formación por competencias: fundamentos y estrategias. Editorial Trillas.
- Universidad Nacional de Moreno. (2021). Historia Universidad Nacional de Moreno. <a href="https://www.unm.edu.ar/index.php/la-unm/historia">https://www.unm.edu.ar/index.php/la-unm/historia</a>
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

## Bitácora de la Tecnicatura Compartiendo experiencias áulicas desde el taller de la ESPUNM

Pablo J. MASCARO

Docente de Lenguajes Tecnológicos de la ESPUNM

El objetivo de este pequeño texto es compartir algunas cosas que hemos vivido desde el equipo de taller durante los 5 primeros años en nuestra escuela. Y digo "equipo de taller" porque todas las actividades que contaré centraran su eje en la materia lenguajes tecnológicos pero me resultan interesantes para compartir porque las fuimos gestando de un modo colectivo e interdisciplinario, junto a las profes de taller Clara Gutierrez y Karina Sarro.





Hacer pensando...

En las materias de taller intentamos tener siempre presente el concepto de aprender a partir de: "Hacer y reflexionar en el hacer". Y en la materia lenguajes tecnológicos casi todos los temas que se abordan guardan una íntima relación entre ellos, complejizando a través del tiempo en una espiral ascendente.

Es por ello que para los trabajos de segundo año abordamos varios contenidos que los/las estudiantes fueron desarrollando el año anterior y seguirán desarrollando durante todo el ciclo básico:

Aquí van entonces algunas experiencias:

Mi barrio (parte de mi identidad a través del dibujo)

Suele ser la primera actividad que realizamos en el año, con la intención de empezar a conocernos les cuento donde vivo (Francisco Álvarez, dentro del partido de Moreno) a través de un croquis en el pizarrón. De esta manera puedo construir un primer acercamiento con los estudiantes (todos habitantes de Moreno) contándoles que yo también soy un vecino suyo. Por otro lado vamos descubriendo como el dibujo nos puede ayudar a expresar tantas cosas, como por ejemplo la ubicación y las características de mi barrio.

A partir de este primer dibujo, les proponemos a todos que nos empiecen a contar, a través de una pieza gráfica, como quieran y puedan, como es su barrio, con la única consigna de que para tal misión deberán utilizar herramientas del dibujo técnico, reglas, escuadras, compás, transportador.





Puesta en común; ¡Al final soy tu vecina!

Luego de realizado el dibujo, todo el que quiera va compartiendo con el grupo su producción gráfica, describiendo lo que considere necesario, (aquí es donde suelen aparecer anécdotas de plazas cercanas, canchitas de fútbol, misteriosas casas abandonadas, etc...) Luego de esta descripción, entre todos, intentamos ubicar su vivienda en el mapa de Moreno, como si fuera un pin en el google maps pero de forma analógica (con un alfiler y un cartelito). Es aquí donde entre sus compañeros comienzan a descubrir sus cercanías o lejanías, pero principalmente podemos reflexionar entre todos el concepto de red, de comunidad educativa de la ESPUNM distribuidos por todo el municipio.

### Oportunidad diagnóstica:

Parte del proceso de conocernos está relacionado con ver sus posibilidades a la hora de expresarse a través de un dibujo, del uso de las herramientas de dibujo y las herramientas que cuentan a la hora de compartir oralmente su producción. Además este proceso de vincular Nombre – rostro y barrio donde vive es un buen ejercicio de memoria para poder ir asociando y registrando sus nombres.

Evolución en los siguientes años e interdisciplinariedad: "my name my age my favorite color"

Para el siguiente año, con el equipo docente de taller, buscamos maneras para que, a través del dibujo, también los estudiantes puedan expresar cuestiones más personales (gustos, deseos, expectativas, etc). Entonces la propuesta fue que cada uno realice un dibujo que pueda describir algo de ellos, y que además esté dibujado su nombre. Luego, a cada uno le sacaremos una foto compartiendo ese "cartel" y esa foto sería la que pegamos en el mapa de moreno construyendo la red de nuestra comunidad educativa.

Muchos estudiantes quedaron tan a gusto con sus carteles personales que decidieron ponerlo al frente de sus valijas donde llevan su tablero de dibujo (elemento históricamente identitario con la escuela técnica y el taller)



### Y apareció el tik tok y la canción:

Durante el proceso de realización de esta nueva actividad, a la profe Clara se le ocurrió vincular los datos que estaban compartiendo los estudiantes con un reel de tik tok, en donde, a través de una canción, los jóvenes expresan con dibujos sus gustos y deseos. Como la canción está en inglés, nos conectamos con la profe Florencia (del taller de inglés) para planear una actividad en conjunto. Y es así como surgió la posibilidad de que cada estudiante, también pueda construir un reel en una plataforma gratuita de internet, con el acompañamiento de la materia sistemas tecnológicos.

Y fue así que durante el transcurso de la actividad surgió espontáneamente la posibilidad y búsqueda de la interdisciplinariedad, reconociendo que gracias a trabajar sistemáticamente año a año un proyecto modular interdisciplinario, vamos incorporando ese hábito pedagógico en el día a día de nuestro quehacer docente...

### Cuidamos nuestra escuela. ¡Y la reparamos nosotros mismos!

Parte de la dinámica del taller es que los estudiantes incorporen y ejerciten la habilidad de diagnosticar un desperfecto, pensar colectivamente soluciones, y organizar la resolución del problema técnico, en esto se ejercitan herramientas no lineales de pensamiento y reflexión. A su vez, como constante en el taller, promulgamos el cuidado de nuestro edificio, construyendo gradualmente un sentido de pertenencia colectivo por nuestro "segundo hogar".

La yuxtaposición de estos 2 conceptos da como resultado la construcción de equipos de trabajo llamados "reparación y mantenimiento" que, ante cada desperfecto factible de ser reparado por los estudiantes del taller (puertas y ventanas rotas, pizarrones con ruedas gastadas, manijas, bisagras, retenes, tiradores, pasadores, etc...) activan las tareas pertinentes.

Estas experiencias han sido muy enriquecedoras para los estudiantes y el equipo docente; pudimos observar cómo van valorando cada puerta y ventana que reparan, cada pizarrón que vuelve a funcionar, la incomodidad que trae tener una puerta rota en un baño por unos días, y que gracias a su organización y trabajo logran habilitar nuevamente dicho baño.





Los actos escolares como extensión del taller

Como dinámica de nuestra comunidad docente, nos organizamos por grupos para gestionar los diferentes actos escolares. Una vez más desde el taller, buscamos integrar a los estudiantes en el proceso "práctico - creativo" para el acto. Esto implica, por ejemplo, armar una obra de teatro, pensar, diseñar y construir la escenografía (valiéndose de sus habilidades y herramientas adquiridas en taller).

Y, nuevamente" durante el HACER aparecen nuevas ideas, propuestas, se reflexionan posibilidades vinculadas a tiempos, costos, recursos técnicos y de materiales (siempre con la consigna de reciclar y reutilizar...). Durante este proceso podemos registrar cómo los estudiantes paulatinamente van tomando confianza, entusiasmo y logran cada vez más autonomía en las distintas actividades involucradas, los diseños con croquis y planos de la escenografía, el guión de la obra, el orden de las actividades, etc. Incluso comienzan a convocar a estudiantes de otros cursos para que se sumen, cantando, bailando, tocando instrumentos, etc.

Entonces, cuando nos queremos dar cuenta, la autonomía de ellos es casi total, y nosotros los profes solo acompañamos.

Y es en esta dinámica, donde mientras hacemos, surgen nuevas propuestas y se suman estudiantes de otros cursos y docentes de otras áreas (música, plástica, historia, etc.) se logra de manera fluida y casi natural una actividad interdisciplinaria.







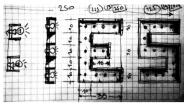
Proyecto integral "Cartel ESPUNM con circuitos de iluminación"

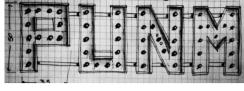
### Algunos contenidos vistos el año anterior:

Repaso de vistas e informe técnico, dibujamos el último trabajo del año pasado (el velador, con su circuito eléctrico).

Describimos los procesos para construirlo (repasamos caligrafía técnica)

Profundizamos el concepto de "Pensar un proyecto": ¿Cómo comunicar ideas a través del LT? ¿Cómo comunicarme a mí mismo en el proceso de diseño? Conceptos de boceto — dibujo técnico. Lo ejercitamos con el primer trabajo en taller "Proyecto Palancas" El dibujo como herramienta proyectual.





Desarrollo concreto del trabajo modular "Las letras de la escuela", iluminadas con lámparas y su correspondiente circuito. Dibujamos las vistas del texto completo.

Concepto de escala: ¿Cómo hago si las letras miden 50 cm y mi hoja mide 30 cm?

Concepto de acotación: ¿Cómo le digo al carpintero/a cuánto miden mis letras y como las tiene que cortar?

Introducción intuitiva al concepto de vistas (superior-lateral-frontal) ¿Cómo muestro el cartel en una hoja?





Pensar las piezas que conforman el cartel, proyecto y dibujo los cortes. La precisión en el trazado de la madera ¡Cómo me sirvió aprender a usar la escuadra! ¡Ahora la uso sobre la madera!

Dibujar en detalle la letra que me tocará construir. Detalles técnicos para la confección de un proyecto de circuitos eléctricos, la disposición de las lámparas. Distribución geométrica, ritmo, cotas, radios de círculo, centros. ¿Por qué se acota al centro? Corroboración en el taller con los centros de las mechas copas.

De lo concreto a lo teórico. Ahora dibujamos un esquema del circuito eléctrico. ¿Por qué utilizamos símbolos? Concepto de abstracción simbólica para el lenguaje disciplinar universal? Si le envío el plano a un electricista de Brasil, ¿Me va a entender?

La ventaja de trabajar sincrónicamente en las 3 materias de taller nos permitió abordar todos estos contenidos coordinando la experimentación práctica (las letras en concreto, sus planos y documentación técnica) y la reflexión del lenguaje, los procedimientos y sistemas involucrados a la hora de transitar el proceso de aprendizaje. Siempre con el lápiz en la mano y nuestra mente abierta para reflexionar...





### Estrategias para la evaluación:

Prestando atención a que lo/as estudiantes ya tienen más de un año de transito por esta escuela secundaria, se hizo hincapié en observar lo incorporado el año anterior y la capacidad de atender y apropiarse (cada uno a su velocidad) de las herramientas que seguimos compartiendo para el abordaje del proyecto. Ponderando el proceso y los avances por sobre el resultado final.

Observación e interacción directa en el espacio taller de dibujo. Búsqueda del desarrollo de la imaginación.

Corrección de las láminas sobre el trabajo modular.

Puesta en común de láminas en el proyector (observando la participación y atención)

Observación de sumarse a la propuesta de colaborar con el compañero explicando alguna técnica que cueste comprender.



### Algunas reflexiones...

Durante el trabajo modular pude tomar nota sobre algunas experiencias:

- La disciplina en el grupo se complica cuando falta el entusiasmo por realizar alguna actividad, es muy notorio el cambio de actitud cuando se sienten empoderados para resolver algo que les resulta significativo.
- Noté, además, cierta vergüenza en compartir sus producciones con el grupo a través del proyector.
- También pude observar (tanto en 1° como en 2°) heterogeneidad del grupo a la hora de poner en práctica:
- La capacidad de poder prestar atención y asimilar una información.
- La habilidad para reflexionar e ir construyendo pensamientos abstractos.
- La habilidad para realizar cálculos matemáticos simples (suma-restamultiplicación y divisiones de 1 y 2 cifras).

La posibilidad de incorporar el cuidado de sus herramientas de dibujo Entiendo que esta heterogeneidad se da, en parte, gracias a la propuesta de la ESPUNM de construir una comunidad educativa diversa, inclusiva y con realidades muy heterogéneas. ¡Abordar esa diversidad de realidades en el proceso de enseñanza es uno de los grandes desafíos! ¡El Universo 3D!

El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información.

Albert Finstein

Al final del 1°trimestre invitamos a lo/as estudiantes a reflexionar sobre la complejidad de los temas a abordar en la materia y en el taller a medida que avanza el año. Y usamos como ejemplo los diferentes niveles en las pantallas de un video juego. Nuestro primer caso fue la necesidad de abordar el pensamiento abstracto dibujando una lámina con simbología eléctrica, la cual representa objetos que tienen otra forma en la realidad.

En esta segunda etapa del año, el desafío esta puesto en abordar la complejidad de la teoría del sistema de vistas, ideado por Gaspar Monge, y el dibujo de perspectivas, para poder representar en un papel, o pizarrón (2d) un objeto de 3 dimensiones...

Para incorporar paulatinamente estos conceptos, venimos trabajando desde el año pasado de manera intuitiva el dibujo de vistas de los proyectos abordados en el taller. De esta manera pudieron ir incorporando a través de la praxis una teoría compleja (sin sentirse abrumados por la densidad teórica).

Siguiendo con esta línea de aprendizaje, es que se propone la incorporación de la información de manera intuitiva-anecdótica (para que sea alojada en la parte más antigua de nuestro cerebro, y así se recuerde con mayor estabilidad).

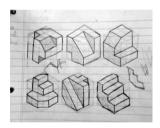
### Pequeña introducción teórica:

Primero dimos una introducción al dibujo en tres dimensiones, ¿Cómo cuento en un papel algo que tiene profundidad?

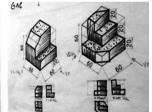
Breve explicación de la perspectiva Isométrica 30°-30°, sus ventajas, ejemplos de utilización, el método para construirla. Y fueron pasando los/las estudiantes al pizarrón a participar de manera colectiva en el dibujo de la misma.

### El juego como medio para mantener la atención:

A partir de un prisma de caras iguales (cubo), comenzamos a jugar en la descomposición de ese prisma en 27 cubos más pequeños (como el "cubo Rubic"). Y sobre ese cubo subdividido se realizaron operaciones de sustracción (en línea recta y en diagonal), conformando 6 nuevas piezas, cada una con una forma específica.







### El boceto como herramienta de aprendizaje:

Luego de establecer grupos de 6 estudiantes para cada una de estas 6 piezas, los/las invitamos a dibujarlas en sus cuadernos sin la obligatoriedad del uso de herramientas de dibujo (regla escuadra transportador, etc.) dando libertad al dibujo siempre y cuando ellos entendieran su pieza a través de su "Boceto", adelantando que cada grupo tendría que "construir" esa pieza en madera.

Incorporar el volumen a través del contacto con la materia de nuestra escultura.

Gracias a poder trabajar de manera coordinada en las tres materias de taller proponemos, en el marco de procedimientos técnicos la construcción de los modelos 3D en madera, (a partir de un cubo lleno de 9cm de lado, tal cual habíamos arrancado con los dibujos). Dando la libertad y la responsabilidad a lo/as estudiantes en decidir los procesos y elegir las herramientas para tal empresa.







Con este trabajo vemos como ello/as van incorporando sin darse cuenta al principio a través de la praxis y del vínculo estrecho con el material y su transformación, los conceptos de ejes cartesianos tridimensionales, el uso del boceto como apoyo en la construcción de un proyecto, unidades de medida, uso de escuadras herramientas, etc...

### Terminación superficial y código de colores:

Como actividad final para el modelo de madera lo/as invitamos a elegir y establecer un código de colores para las diferentes "vistas" de esa pieza y pintarlas. Acercándolos una vez más, desde" lo tangible" al concepto de vistas.

### Un poco más de teoría ¿Qué onda con este tal Monge?

Clase teórica-no tan teórica...

Con el uso de cartones, simulando los tres planos de referencia a las vistas fundamentales, una banqueta y un reflector, dibujamos de manera colectiva las vistas de esa banqueta utilizando la sombra "proyectada" por el reflector en cada uno de los cartones.

Luego abrimos este triedro y los pegamos en el pizarrón (elemento de 2 dimensiones), y fuimos discutiendo entre todo/as cómo podría organizarse esa información en una lámina.

Sobre la pregunta disparadora ¿Cómo hago si le tengo que pedir a un carpintero de Jujuy que me construya esta banqueta? ¿Cómo se la cuento? ¿Cómo le puedo transmitir esa información? Surge el concepto de documentación técnica con el sistema de vistas. Reflexionamos sobre los ejes X,Y y Z.



Nota: en el primer intento de uso del reflector hicimos cortocircuito, saltó el interruptor termo magnético del salón, nos quedamos sin luz...

Y la clase, naturalmente, derivó en una exposición teórico-práctica sobre electricidad, empalmes bien aislados, tableros de protección, la instalación eléctrica en el aula, en la escuela, etc...

### Y ahora... ¡A dibujar!

Documentamos mi proyecto-escultura con las herramientas adquiridas del dibujo técnico.

Luego de todo lo incorporado a través del proceso práctico-intuitivo, comenzamos a sistematizar de manera rigurosa la representación de perspectivas y el dibujo de vistas fundamentales según el sistema ISO-E.

Nos agrupamos en mesas de dibujo por pieza-escultura, comenzamos la primera lámina con la pieza que nos tocó modelar. Y una vez afianzado el concepto, avanzo dibujando los demás proyectos.

Una de las ventajas en esta etapa es ver cómo pueden apoyarse y autoevaluarse (con ayuda del docente) corroborando sus dibujos con lo que ven en las esculturas. Generando una retroalimentación cognitiva-sensorial muy conmovedora...

#### Cada cual a su ritmo...

Gracias a la dinámica de postas de dibujo, cada estudiante puede ir a su velocidad, y solo pasará a la siguiente lámina-pieza cuando haya terminado y comprendido la actual. De esta manera los/las que van a mayor velocidad pueden continuar trabajando y ejercitando, y quienes necesitan más tiempo no se sienten presionados, ya que aclaramos que la evaluación estará ligada a la calidad y no a la cantidad de láminas realizadas.







Nota 2: esta dinámica de piezas para el aprendizaje del sistema de vistas pudo ejercitarse en esta institución gracias a contar con la posibilidad de trabajo de los 3 docentes de taller y a la propuesta institucional de activar la imaginación para lograr interconexiones de aprendizaje.

Y continuando con lo propuesto por la institución y la UNM de ser un faro pedagógico en el municipio, buscando, cual espora, multiplicar las propuestas educativas de calidad, me propuse llevar adelante una dinámica similar para el dibujo en 3 dimensiones en una escuela técnica del distrito, teniendo también muy gratos resultados.

# ¡La tercera pata del tridente! Modelado en 3D a través de herramientas digitales.

Para el tercer trimestre, está planificado ver con lo/as estudiantes herramientas de diseño asistido por computadora "CAD". Es por eso que, para darle una vuelta más al espiral ascendente del conocimiento técnico, nos propusimos aprender a modelar nuestras piezas-esculturas en un programa digital para el modelado 3D, que además es de uso libre y colaborativo: TinkerCad

Para comenzar a familiarizarnos con el programa, realizamos una exposición en el aula con el proyector, en donde los/las estudiantes que quisieran podrían ayudarnos a entender al grupo (con prueba y error) el uso de los comandos para el modelado de la primera pieza. Ayudaron mucho sus conocimientos previos en juegos y aplicaciones en 3D.

Y una vez más; a la práctica!

Con este primer bagaje teórico, nos propusimos modelar, en el aula de informática, la escultura que nos había tocado realizar en madera. Apoyándonos siempre que necesitemos, en el objeto físico, "la pieza".





Y ahora, a profundizar el uso del programa desde una consigna lúdica.

Una vez afianzados los conocimientos básicos de la herramienta digital, se les propone a los/las estudiantes incorporar comandos más complejos de la misma.

Nos planteamos, de manera grupal, descomponer el modelo 3D en 6 sub-piezas (una por cada integrante) con la consigna de armar un rompecabezas tridimensional en donde cada sub-pieza tenga un carácter morfológico único.

De esta manera cada estudiante se hacía responsable de modelar esta pieza, generando cierto sentido de pertenencia con la misma.

### Querido boceto: siempre estoy volviendo...

Para debatir sobre la descomposición de la pieza madre, se armaron los grupos en el aula y en el intercambio podían usar cualquier herramienta, menos el programa digital. A partir de esta consigna reapareció de manera espontánea el boceto a mano en cada una de las mesas del aula, acompañados una vez más de la pieza física, tangible.

Nota 3: los debates dentro de cada grupo se pusieron muy activos, en donde las argumentaciones de cada propuesta tenían que recurrir a un conocimiento geométrico y matemático de un interesante nivel de complejidad.



### Y otra vez a las computadoras...

Una vez resueltas las propuestas de las sub piezas, volvimos a la herramienta digital, pero esta vez sumándole la posibilidad de trabajar de forma colaborativa cada grupo de 6 integrantes en un solo archivo, pero cada uno/a desde su compu, modelando su sub-pieza.

Esta dinámica les ayudó a identificar la necesidad de organizarse a la hora de trabajar tantas personas en un solo plano, y sobre todo de respetar a los otros.

# ¿Qué tal si le ponemos nombre a mi producción... y algo más?

Una vez construidas las piezas en la herramienta digital, profundizamos aún más en los comandos del programa. Con la consigna de identificar a nuestro trabajo con nuestros nombres, modelados en 3 dimensiones y en bajo relieve.

Además tuvimos una breve charla sobre logotipos, vimos algunos conceptos sobre síntesis geométrica y memoria visual. Y le sumamos a la consigna el diseño de un logotipo que acompañe nuestro nombre. Una vez más, comenzando con el lápiz y el papel.

Nota 4: Hicimos mucho hincapié en intercalar constantemente las actividades de boceto a mano y de dibujo digital, para poder compartir la idea de que una herramienta no reemplaza la otra, sino que se complementan en perpetua sinergia no lineal.

# ¡De lo digital a lo físico, transformo mis bits en un volumen hecho de Ácido Poliláctico!

Y es en esta instancia, cuando el espiral del aprendizaje da una vuelta más, y lo dibujado vuelve a materializarse, esta vez articulado con la materia Sistemas Tecnológicos.

Cada estudiante aprende a guardar su archivo con extensión STL (para imprimir en 3D), y lo traslada, mediante un pendrive, a la impresora 3D pasando previamente por un programa que verifica el archivo.





#### La muestra anual de fin de año, un diseño colectivo:

Acercándonos al final del ciclo, cada año vemos la necesidad de reflexionar sobre nuestro período transitado, trabajado...Y otra vez, proponemos reflexionar desde el hacer, es así que convocamos a todos los estudiantes a formar parte de la muestra de fin de año, pensando primero los espacios para tal fin, luego y a la vez, que vamos a mostrar, que queremos compartir, como lo mostraremos, etc. Y en ese proceso de compartir lo realizado es que podemos ir reflexionando sobre lo trabajado, lo aprendido, lo enseñado.

Una vez más compartimos ideas a través de croquis, bocetos o incluso el relato mismo de cómo nos imaginamos esos espacios. Y luego, el taller cobra vida con los estudiantes en acción, haciendo afiches para contar sus trabajos, pegando láminas y planos que detallan un proyecto realizado, etc.

El día de la muestra vienen amigos y familiares, y es un orgullo para los estudiantes compartir esa jornada, mostrando y contando a través de explicaciones, relatos y sobre todo anécdotas que son parte y esencia del colectivo "taller".

#### Pablo J. MASCARO









#### Sembrando Memoria, nacen derechos

#### Valeria A. SEGOVIA

Profesora de Educación Artística Coordinadora del Programa Jóvenes y Memoria de la ESPUNM

"El trabajo de la memoriacolapsa el tiempo". Walter Benjamin

#### Semilla

Este trabajo relata y comparte la primera experiencia de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM) participando, en noviembre de 2024, del Programa educativo "Jóvenes y Memoria". En esa ocasión, lo/as estudiantes presentaron un audiovisual realizado a partir de una entrevista a Alejandra Ballestero, hija de "El Negro Víctor", detenido-desaparecido por razones políticas el 24 de septiembre de 1976 en el barrio Lomas de Mariló, Moreno. El proyecto se presentó durante el tradicional encuentro anual en el Complejo Turístico de Chapadmalal, espacio donde, además, compartieron actividades y vivencias vinculadas a la memoria y los derechos humanos junto a jóvenes de toda la provincia de Buenos Aires.

#### **Brote**

A comienzos del ciclo lectivo 2024, convocamos a los/las estudiantes del Ciclo Superior a una reunión para presentar la propuesta de participación en el programa "Jóvenes y Memoria". Fue un encuentro ameno e informal, en el que Sergio Maldonado, asesor pedagógico de la escuela, y yo, Valeria Segovia, profesora de Educación Artística del Ciclo Básico, compartimos la dinámica del proyecto: una investigación vinculada a la memoria del pasado reciente y la vulneración de derechos humanos, con un enfoque situado en la realidad local.

La propuesta fue bien recibida. Entre mates, conversaciones y sentires, acordamos volver la semana siguiente con ideas para empezar a investigar. Con el correr de los encuentros, la dinámica fue tomando forma dentro de la vida escolar. Cada miércoles al mediodía, entre almuerzo y charla, se consolidó el grupo. El clima de escucha y compromiso propició el nacimiento de preguntas, lecturas y búsquedas colectivas. En este proceso conocimos el libro "Testimonios", editado por la Universidad Nacional de Moreno, que recopila relatos de sobrevivientes y familiares de detenido/as-desaparecido/as durante la última dictadura cívico-militar, particularmente en los partidos de Moreno y Merlo.

Entre les autores se encuentra Alejandra Ballestero, hija del "Negro Víctor" Ballestero, detenido-desaparecido en 1976. Al saber que, además de ser parte del libro, residía en la zona y estaba dispuesta a participar, decidimos contactarla para una entrevista. Su respuesta afirmativa no solo nos alegró profundamente, sino que activó una nueva etapa en el proceso.



A partir de allí, se intensificó el trabajo: organizamos una agenda de investigación, los/las estudiantes asumieron roles, prepararon preguntas, vieron documentales, leyeron artículos, analizaron materiales de la Comisión Provincial por la Memoria. La meta no era

solo reconstruir un relato, sino construir uno nuevo, desde el presente, con preguntas propias, con sensibilidad y escucha. ¿Qué queríamos saber? ¿Cómo preguntar desde el respeto, sin repetir fórmulas?

La entrevista se realizó en la radio de la Universidad Nacional de Moreno, espacio que nos permitió grabar con calidad y comodidad. Alejandra llegó con una sonrisa cálida y serena, y con una predisposición conmovedora. Sus palabras fluyeron con generosidad. Recordó su infancia, habló de su padre, de su rol como delegado gremial en la fábrica textil Grafa, de su compromiso político y familiar. Compartió su orgullo, su



dolor, y también el trabajo que realiza en la Comisión de Familiares de Detenidos-Desaparecidos de Moreno-Merlo. La entrevista superó todas nuestras expectativas: se convirtió en una charla íntima, profunda y reparadora.

Finalizado el encuentro en la radio, Alejandra nos acompañó a la escuela para seguir conversando y compartir material. Su visita fue un acontecimiento para la comunidad educativa. En el relato no sólo comparte historia personal, sino también eventos históricos y de militancia. Agradecemos enormemente la visita, el tiempo y la predisposición de Alejandra Ballestero.

El siguiente paso fue la edición del video. Teníamos más de una hora de contenido y debíamos sintetizarlo en ocho minutos. Decidimos incorporar también los testimonios y reflexiones de les estudiantes. Ese proceso de edición fue en sí mismo un nuevo espacio de aprendizaje, de selección crítica, de articulación entre lo emocional y lo narrativo.





Construir memoria como un proceso abierto, plural y actual, es algo que la Comisión por la Memoria (CPM) realiza desde sus inicios. Creada en 1999 por resolución legislativa, luego convertida en ley en el año 2000, siempre buscó garantizar su autonomía mediante leyes que le otorgaron independencia en su funcionamiento y designación de miembros. Dentro de sus tareas, gestiona archivos históricos y de inteligencia (como la Dippba), que contienen documentos de la represión y violaciones en dictadura y democracia. La apertura de archivos y su digitalización permiten una reconstrucción flexible y dinámica del pasado, vinculando la memoria social y la justicia. La CPM conecta las violaciones de derechos humanos en la dictadura con las que ocurren en democracia, cuestionando la idea de "no repetición" y ampliando la noción de memoria. A través de programas educativos, como "Jóvenes y Memoria", promueven la participación activa de las nuevas generaciones en la construcción de relatos sobre el pasado. Conectando el arte y la memoria, logran invitar a les adolescentes a compartir sus propias búsquedas e inquietudes, fomentando trabajos de investigación situados para compartirlos en un encuentro anual, generalmente en el complejo de Chapadmalal, donde participan en talleres de reflexión y expresión, y comparten experiencias con otros grupos.

En paralelo, organizamos una reunión con las familias para contar los objetivos del programa y las características del viaje. Si bien aún no estaba confirmada la disponibilidad del complejo de Chapadmalal,

avanzamos con la organización. Recibimos el apoyo de la escuela y de las familias, que colaboraron con muchas galletitas y yerba, con alargue y pava eléctrica por recomendación de otros grupos que viajaron años anteriores, salimos para la costa. Era claro que no se trataba de una excursión más: era un viaje con sentido, con historia, con compromiso.

El Encuentro se realizó en noviembre en los Hoteles N.º 5 y 8 del Complejo Turístico de Chapadmalal, dependiente de la Secretaría de Turismo, Ambiente y Deportes de la Nación. Patri-



monio histórico y símbolo del turismo social argentino desde 1945, el complejo recibió a cientos de jóvenes de toda la provincia. Tras la asignación de habitaciones y el reconocimiento del lugar, nos preparamos para nuestra presentación. Esperábamos ver otras experiencias antes, pero nos enteramos que seríamos los/las primeros en exponer.



A pesar de los nervios, la exposición fue conmovedora. Se presentó la escuela, se proyectó el video, y los/las estudiantes —Román, Iara, Narela, Iris y Valen— compartieron sus impresiones, respondieron preguntas, agradecieron el espacio. Hubo escucha, respeto y emoción. A partir de allí, todo fue aprendi-

zaje: talleres, recorridas por la playa y el museo, intercambio con otros grupos. La experiencia creció y nos transformó.

Fueron tres días intensos y veloces en donde la magia de Chapa se hizo presente. En donde se hace tangible que la creación colectiva empieza en la capacidad de involucrarse. En el compartir, que involucra diferentes actores y perspectivas, en el charlar, en el investigar, en el intercambio, en la sensibilidad, en la empatía de poder ver que la situación del otro también me atraviesa, es donde la noción de memoria se amplía y es presente.



#### Fruto

El viaje fue una síntesis de un proceso pedagógico profundo. La pedagogía de la memoria —en el sentido planteado por Elizabeth Jelin (2002)— no se trata solo de recordar, sino de disputar sentidos del pasado para construir futuro. En palabras de la CPM (Raggio & Cipriano García, 2019), la memoria no es solo un ejercicio retrospectivo, sino una práctica política activa que conecta las violaciones de derechos del pasado con las del presente. Desde esta perspectiva, el programa "Jóvenes y Memoria" no sólo promueve la investigación sobre el terrorismo de Estado, sino que impulsa a los jóvenes a identificar y documentar vulneraciones actuales.



Ese espíritu nos impulsó a continuar. A comienzos de 2025, el equipo de Jóvenes y Memoria de la ESPUNM organizó actividades con motivo del Día de la "Memoria por la Verdad y la Justicia", y del Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. La iniciativa fue muy bien recibida por la comunidad educativa

y se proyecta como una práctica institucional para los años siguientes. En este 2025, nuevo/as estudiantes se sumaron a la experiencia, y junto al Centro de Estudiantes, se van configurando los espacios participativos en la ESPUNM.

El tema elegido es el conflicto que impidió la construcción del edificio propio de la ESPUNM. El objetivo es documentar cómo esa situación afecta las trayectorias educativas y el derecho a la educación. Porque esta situación viene siendo documentada en detalle por la UNM en sus medios de comunicación oficiales, pero quisimos presentarlo desde la mirada de los propios estudiantes, porque son los principales afectados.

La idea de memoria se amplía aquí hacia el presente: ¿qué derechos están siendo vulnerados hoy? ¿Cómo se expresa la desigualdad en el acceso a la educación? ¿Qué responsabilidades tiene el Estado? ¿Cómo lo perciben nuestros estudiantes? Desde una perspectiva pedagógica, esta indagación permite articular la dimensión histórica con la práctica ciudadana, el aprendizaje con el compromiso, lo escolar con lo colectivo.

Creemos, acompañamos y formamos parte del programa "Jóvenes y Memoria" porque entendemos que sembrar memoria es sembrar derechos. La memoria, en tanto proceso colectivo, situado y en disputa, no sólo rescata el pasado, sino que lo pone en diálogo con el presente para construir un futuro más justo. Como docentes, como estudiantes, como comunidad, elegimos involucrarnos, investigar, narrar y transformar.

#### Referencias bibliográficas

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores.
Misiak, N., Fernández, M., & Ballestero, A. (Coords.). (2015). "Testimonios del terrorismo de Estado en Moreno y Merlo. Memorias de sobrevivientes y familiares de detenidos-desaparecidos". UNM Editora.

Raggio, S., & Cipriano García, R. (2019). La CPM: Reflexiones. Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, 6(12), 108–127. [https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/clepsidra/article/view/507](https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/clepsidra/article/view/507)

### CAMINO HACIA EL FUTURO: LA VINCULACIÓN CON LOS ESTUDIOS SUPERIORES

#### Prólogo a la tercera sección

# Camino hacia el futuro: la vinculación con los estudios superiores. Pasajes, mediaciones y elecciones entre la secundaria y la universidad

Manuel L. GÓMEZ

Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Moreno

Uno de los momentos de mayor significación e impacto en la vida de los estudiantes universitarios lo constituyen la elección de la futura carrera, las exigencias y ritos de los procesos de ingreso, el afianzamiento y el dominio de la multiplicidad de novedades y relaciones que se presentan.

La tradicional fragmentación con la que ha sido concebido y organizado nuestro sistema educativo ha generado un obstáculo adicional a esa etapa, el desconocimiento o falta de compromiso entre los niveles y modalidades, situación a la que no han sido ajenos el Nivel Secundario y las universidades.

Para superarlo, las leyes de Educación Nacional y de Educación Superior, han creado un marco normativo para articular acciones que contribuyan a una mejor decisión de las y los estudiantes en ese tramo de singular trascendencia para sus vidas y, muchas veces para las de sus familias. En forma coherente los ministerios de educación han impulsado programas específicos que buscan acercar criterios y estrategias, diálogos pedagógicos y didácticos que superen desconfianzas y generen cooperación entre dos actores tan significativos como la escuela secundaria y la universidad.

Los textos de Lorena Demitrio y Noelia Rodríguez presentan un abordaje amplio y fundamentado de la complejidad de esos procesos decisorios y las acciones que viene desarrollando la UNM en

pos de articular con el sistema educativo provincial y las acciones de orientación, admisión y acompañamiento a los ingresantes. Ambas adelantan, como desafío hacia el futuro las estrategias a implementar respecto de la llegada de los egresados de la Escuela Secundaria Politécnica de la universidad.

Con mucha claridad describen los múltiples factores que intervienen en el proceso decisorio, tanto los de orden estrictamente personal como los familiares, socio-ambientales y de las instituciones educativas en sus momentos de egreso e ingreso. Hasta donde acompaña la escuela secundaria, desde qué momento orienta la universidad.

Compendian el relato de la experiencia de estos 15 años en la construcción de la articulación con las Escuelas Secundaria del territorio y la orientación a los ingresantes, pero más allá de ello, ponen en cuestión la necesidad de combinar y complementar abordajes personalizados, como el de la orientación vocacional y respuestas institucionales como adecuados sistemas de información, gestión accesible a los nuevos ingresantes, procesamientos pedagógicos específicos.

Más que respuestas de compromiso respecto de cómo ayudamos a que los ingresantes asuman el "oficio de estudiante", las lectoras y lectores encontrarán un enunciado de cuestiones sobre las que los educadores debemos reflexionar y sobre las cuales tendremos que seguir ensayando estrategias.

Un capítulo especial merece la situación de las Escuelas Preuniversitarias. Son parte de la universidad, lejos de la organización vertical comparten la vida institucional ligada a la autonomía para la innovación, investigación y extensión. Participan del ideario de la universidad y por la riqueza de su entorno, están llamadas u obligadas a una mayor profundización en la formación científica y anticipan la convivencia en una comunidad que construye democracia y pluralismos.

Desde esa perspectiva se plantea la situación de los futuros egresadas y egresados de la ESPUNM, quienes, a partir de 2027, en el caso

del Bachillerato y desde 2028 en el caso de los Técnicos, estarán en condiciones de ingresar a las carreras de grado de la universidad. Durante sus años de cursada han compartido espacios de formación y convivencia con estudiantes universitarios y ese intercambio, sin duda, será un eslabón relevante en las decisiones que tomen sobre su futuro, que incluirá lógicamente la opción por ingresar a otra universidad u otra instancia de la Educación Superior.

Esa convivencia incluyó la participación personal o a través de sus docentes, en actividades académicas que le han mostrado particularidades y componentes del paisaje universitario. Han visto de cerca aulas, grupos de estudio, la biblioteca, congresos, las elecciones del Centro de Estudiantes, de los cuerpos colegiados Debemos agregar su experiencia como protagonistas de la lucha por el edificio y por las condiciones de enseñanza. Han sentido en carne propia, los efectos del desfinancia miento y los efectos de las decisiones políticas erráticas.

La orientación y la recepción de los egresados de la ESPUNM requerirá estrategias que continúen y profundicen los criterios expresados por las autoras y que potencien el embrionario entramado de relaciones entre ambos niveles para acompañar un salto cualitativo de los jóvenes ingresantes, que han tenido un bautismo temprano en la defensa de sus derechos y con eso participan de una de las mejores tradiciones de la universidad argentina.

# Pasajes, mediaciones y elecciones entre la Secundaria y la Universidad.

M. Lorena DEMITRIO

Dirección de Articulación, Orientación e Ingreso UNM

Noelia A. RODRÍGUEZ GARCÍA

División de Orientación y Accesibilidad UNM

#### Introducción

El paso del nivel secundario al nivel superior marca un punto de inflexión crucial en la vida de los jóvenes, un umbral que no solo implica una decisión académica, sino también la construcción de una identidad y un proyecto de vida. Este desafío, lejos de ser un camino lineal, se manifiesta en un entramado de tensiones y en un contexto de incertidumbre social que exige una mirada integral y articulada.

Es por ello que, los artículos que se presentan a continuación abordan esta compleja transición desde perspectivas complementarias. Por un lado, se adentra en el proceso interno del estudiante, explorando la orientación vocacional como un espacio de reflexión genuina donde los jóvenes, asistidos por un profesional, pueden construir activamente su camino, distinguiendo sus deseos personales de las presiones del entorno. Además, se destaca el papel crucial de la escuela y la universidad al generar un acompañamiento que no solo informe, sino que también aloje las demandas y alivie las angustias propias de esta etapa.

Por otro lado, se sitúa este proceso en el marco institucional, desentrañando las múltiples tensiones que atraviesan la vida universitaria. Desde los dilemas del estudiante, como el deseo de estudiar y el temor a no poder, hasta las responsabilidades de la institución, como el derecho a estudiar. Este artículo analiza cómo la universidad

debe pensarse a sí misma como un eslabón del sistema educativo que promueve la afiliación y el "oficio de estudiante". Asimismo, se presenta el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) de la Universidad Nacional de Moreno, y se ejemplifican las prácticas que buscan transformar el "entre" en un espacio de mediación que haga posible y sostenible el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Sobre esto último, se comparten nuevos interrogantes que emergen a 15 años de creación de la UNM respecto del pasaje de los y las estudiantes próximos a graduarse de la ESPUNM que conlleva nuevos desafíos por abordar.

En consecuencia, ambos textos ofrecen un panorama integral sobre la orientación y el acompañamiento, mostrando que el éxito de los estudiantes no depende únicamente de su elección, sino de la capacidad del sistema educativo en su conjunto para generar un espacio de apoyo, acompañamiento, reflexión y articulación que se ajuste a las particularidades de cada trayectoria académica.

#### Orientación Vocacional: Más Allá de la Elección, una Guía para la Vida Universitaria

#### Noelia A. RODRÍGUEZ GARCÍA

División de Orientación y Accesibilidad UNM

En este artículo se aborda el complejo campo de la orientación, con el objetivo de entender la importancia que reviste en los estudiantes de Nivel Secundario y posteriormente en el Nivel Superior. El foco se centra en el proceso de la orientación vocacional como una herramienta fundamental para la elección de la futura carrera universitaria.

Se concibe a la orientación vocacional como un proceso dinámico que involucra a dos partes: el orientador y el sujeto consultante. En el campo de la orientación se suele llamar consultante a quien requiere el acompañamiento de un orientador. Sin embargo, en muchos casos la escuela rompe con la idea del consultante, es quien interviene y propone un espacio para reflexionar sin que esté en el sujeto la pregunta instalada o más bien aún no ha detectado la necesidad de trabajar sobre la orientación. En estos casos lo primero que se debe tener en cuenta es que es muy importante generar un espacio seguro, de diálogo, en el que no hay opiniones equivocadas sino opiniones y diferentes formas de encarar y proyectar el futuro. Recién cuando la pregunta sea genuina por parte del joven, ahora si, el consultante, será en ese momento que el proceso de orientación comenzará a funcionar. Se requiere que haya una intención real de reflexión debido a que, en este camino, el adolescente asume un rol activo, no como un mero receptor de información, sino como un constructor de su propio andar, reflexionando y trabajando en distintas etapas del proceso. Por su parte, el orientador cumple el rol de acompañar al joven, informándolo, orientándolo y asesorándolo, sin ofrecer soluciones, para que sea el propio joven quien construya sus conclusiones. Abordar la orientación en la escuela supone otra complejidad que es trabajar la orientación en la grupalidad, donde

las voces de los Otros aparecen ajenas, pero donde también surgen miedos e incertidumbres compartidas que ayudan a aliviar la angustia que muchas veces sienten.

Es fundamental destacar que esta práctica no se lleva a cabo de forma aislada, sino que requiere una atención constante al contexto y al entorno de los jóvenes. Como toda actividad social, el entorno juega un papel crucial en la toma de decisiones y en la evaluación de las posibilidades disponibles.

El proceso de orientación vocacional se plantea como objetivo trabajar en la planificación de metas y en el proyecto de vida del adolescente, que, en su mayoría, cursa el último año de escolaridad o ha finalizado sus estudios recientemente.

El proceso requiere de un joven que reflexione a través de las actividades propuestas por el orientador. A partir de algunas líneas temáticas, se busca fomentar la reflexión sobre este proceso.

#### La decisión de la carrera como definición del futuro

Con frecuencia, los jóvenes experimentan una gran incertidumbre sobre su futuro. Esta sensación, aunque personal, se enmarca en una realidad social contemporánea. Se vive en un contexto en el que el horizonte ya no es común y cada individuo debe construir su camino sin certezas sobre lo que depara el futuro. Como señala Enrique (2010, p 2): "Yo diría, vivimos en un mundo dislocado, desordenado, inquietante y perturbador. La pérdida de las certezas que el mundo moderno ofrecía se ha vuelto contra los sujetos, aquellos indicadores externos, sociales, firmes y seguros sobre los cuales se consolidaba la subjetividad, hoy emiten una luz tenue. La producción de proyectos futuros se haya interrogado, ya que se encuentran desanclados de referentes y emblemas históricos sólidos."

En este contexto, la doble incertidumbre —personal y social— afecta a los jóvenes en el momento de definir qué carrera seguir, qué esperan de su futuro y qué desean para sí mismos. A menudo, esta elección está influenciada no sólo por factores personales, sino también por presiones familiares y del entorno que buscan asegurar un "buen futuro". La orientación vocacional busca guiar a los jóvenes en un proceso de profunda reflexión para que logren identificar sus propias motivaciones y objetivos. Sin embargo, este proceso de diferenciación es a menudo arduo, ya que resulta dificil separar las intenciones personales de las expectativas impuestas por la familia y la sociedad. Ayudar a los jóvenes a despegarse de estas presiones es crucial para que puedan construir una elección auténtica y coherente con sus deseos, dando paso a una toma de decisión verdaderamente autónoma.

Asimismo, en el trabajo de Orientación, es crucial abordar esta incertidumbre para evitar que su peso aplaste la decisión. La elección de una carrera universitaria, a menudo la primera decisión importante que los jóvenes deben tomar no debe ser vista como una decisión final y definitiva, sino como el inicio de un recorrido. A lo largo del proceso, y aun después de este, es posible reconsiderar y tomar nuevas decisiones. En la actualidad, elegir una carrera no implica sellar un futuro, sino abrir un camino de descubrimiento y exploración.

Es común que los jóvenes se encuentren en la disyuntiva de elegir entre dos carreras que les atraen por igual. La decisión implica dejar de lado otras opciones, que a menudo son importantes y valiosas. Sin embargo, en el mercado académico actual, existe una amplia oferta de carreras de grado y de títulos de posgrado, lo que permite a quienes lo deseen especializarse o reorientar su futuro. Aunque para los adolescentes hablar de un posgrado pueda parecer prematuro y lejano, saber que cuentan con más opciones de decisión les brinda cierta tranquilidad. La elección de la carrera es, por tanto, la puerta de entrada a un camino lleno de nuevas oportunidades y decisiones por tomar.

Ahora bien, más allá de la escuela, la orientación vocacional no se limita únicamente a la elección de una carrera. Su alcance se extiende al acompañamiento de los jóvenes en la transición a la vida universitaria, un entorno muy distinto al que están acostumbrados. Este acompañamiento se enfoca en enseñarles a "moverse" dentro de este nuevo ámbito, lo que implica ayudarlos a organizar su tiempo, decidir la cantidad de materias a cursar por cuatrimestre, identificar las asignaturas prioritarias y comprender la estructura de un plan de estudios. De esta manera, se les proporciona una brújula no solo para elegir su camino, sino también para transitarlo con éxito.

En la Universidad Nacional de Moreno, desde la Dirección de Articulación, Orientación e Ingreso, se considera de gran importancia el acompañamiento de los alumnos en su organización y proyección a futuro. No obstante, como ya se ha expuesto, el contexto actual se caracteriza por la incertidumbre, la desigualdad y la exclusión social. Por lo tanto, este entorno dificulta a los jóvenes la tarea de proyectar su futuro. Elegir un estudio de nivel superior es una experiencia trascendente en la vida de una persona, porque con esa decisión comienza a provectarse -tal vez como nunca antes el futuro. De manera que la elección de carrera va articulando tres dimensiones: estudio, trabajo, y en un sentido más amplio, el tipo o estilo de vida que se llevará en la adultez. Sin embargo, es importante entender que debemos pensar acciones que se ajusten a las necesidades de nuestros estudiantes, los estudiantes particulares de la UNM, entendiendo que la comunidad universitaria de esta institución tiene determinadas características. En este sentido, M. Pereyra (2017, p29) sostiene que es necesario "encontrar mecanismos que identifiquen y alojen las demandas que los estudiantes hacen, explícita e implícitamente, a la organización instituida de la educación en los respectivos trayectos que emprenden para dar lugar a procesos instituyentes que encuentren genuino sustento en la democratización e inclusión socio educativa en el nivel superior." A partir de esta premisa, se hace imperativo reflexionar sobre las acciones de acompañamiento específicas para los estudiantes de la ESPUNM. La configuración particular de una escuela preuniversitaria implica que

estos jóvenes presentan características distintas, tanto a nivel individual como grupal. Por lo tanto, el diseño de estrategias de acompañamiento debe considerar estas particularidades para responder de manera efectiva a sus necesidades.

#### La orientación como responsabilidad conjunta

Como se mencionó al inicio, cada individuo recorre su propio camino, por lo que es fundamental que los jóvenes que inician su vida universitaria se sientan acompañados. Es crucial que sepan que existe un espacio al que pueden recurrir cuando surgen dudas y necesitan orientación, lo que les permite enfrentar con mayor seguridad las incertidumbres de su trayectoria académica. La orientación vocacional, si bien es trascendental para elegir la carrera a estudiar, también cumple un rol de acompañamiento una vez que esta ha sido elegida, asistiendo en dudas, preguntas, miedos e inseguridades que es mejor conversar con un profesional.

Este enfoque se alinea con los principios de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece la orientación como una responsabilidad conjunta de todos los niveles educativos. Bajo este marco normativo, el acompañamiento de las trayectorias educativas se convierte en una tarea articulada. Por un lado, la escuela secundaria debe preparar a los jóvenes para la continuidad de sus estudios, y por otro, el nivel superior debe asegurar la permanencia y el éxito de los estudiantes. Así, la orientación es una responsabilidad institucional fundamental que se extiende a lo largo de todo el recorrido educativo del joven.

Para cerrar a 15 años del inicio de la UNM y en relación a la orientación se está trabajando con la ESPUNM. Actualmente, se están definiendo las acciones adecuadas para acompañar a los estudiantes de la escuela preuniversitaria. Para ello, se está articulando el trabajo entre la Dirección de Articulación, Orientación e Ingreso (DAOI) y la ESPUNM, con el fin de crear un dispositivo que andamie y guíe

#### Noelia A. RODRÍGUEZ GARCÍA

las trayectorias de los estudiantes. Este dispositivo busca acompañarlos tanto en su búsqueda vocacional como en su posterior recorrido universitario. Aún se encuentra en un proceso de reflexión pero se tienen en cuenta las premisas fundamentales como: la articulación entre las instituciones es fundamental, la orientación requiere de un espacio- tiempo y lugar- sostenido en el año académico y además debe articularse con las propias materias del nivel secundario. La orientación busca ser un espacio específico pero también uno transversal del plan de estudio.

#### La universidad, entre...

#### M. Lorena DEMITRIO

Dirección de Articulación, Orientación e Ingreso UNM

Algún lector casual que lea este título quizás piense que en él hay algún tipo de error, o se encuentre desconcertado ante el término "entre", o simplemente intente completar el sentido de eso que está suspendido...

En general se habla del ingreso o del acceso a la universidad para referirse a esas instancias, dispositivos, momentos de pasaje y/o políticas que refieren a "eso" que hace posible que una persona con intención de estudiar en la universidad se constituya en estudiante, o al menos, tenga la posibilidad inicial de hacerlo.

Pero aquí, no por error sino intencionalmente hablamos del "entre" de la universidad..esto porque la universidad, su acceso, las elecciones de los sujetos, se encuentran siempre "entre" distintos componentes, cuestiones, tensiones. Desde la perspectiva de los sujetos entre el deseo de estudiar y el temor a no poder, entre la elección de una vocación y las influencias o mandatos familiares, entre la búsqueda de una carrera o la definición de un hobby– un quehacer, entre estudiar y trabajar, entre otros como, por ejemplo, entre entrar o no hacerlo.

Pero también el *entre* de la universidad se manifiesta en la tensión en la que los sujetos colectivos, la sociedad presentan en términos de demandas. Por ejemplo, respecto del derecho a estudiar y los financiamientos recortados, entre los saberes esperados y los saberes previos, entre las políticas de la selección y las pedagogías de la inclusión, entre el querer ser parte y el sentirse ajeno.

Estos *entres*, en lo político, lo social, lo cultural, lo educativo, lo vocacional, lo económico requieren que la Universidad se piense a sí misma y en relación por sobre todas las cosas a la comunidad de

referencia para avanzar en formas colectivas de resolver o aliviar al menos algunas de estas tensiones. Implica el desafío para la Universidad que esos entres se constituyan en mediaciones que hagan posible y sostenible el "entrar" a un nuevo universo del cual poder ser parte. Considerando estas tensiones y desafíos a 15 años de la creación de la UNM nos preguntamos:

¿Qué caracteriza al inicio de la vida universitaria? Y más específicamente, cuáles son esas características o procesos hoy en la UNM que hacen que un aspirante al ingreso se constituya como estudiante universitario. ¿Qué cuestiones intervienen en los pasajes entre la escuela secundaria y la universidad?, ¿Qué tipo de entres, de articulaciones serían o son necesarias para que los pasajes sean favorecidos, concretados?, ¿De qué manera el ser parte de la institución promueve la continuidad de las trayectorias?

# Marcos regulatorios que orientan la práctica pedagógica del ingreso.

En el Estatuto de la Universidad Nacional de Moreno se reconoce que la educación, en todos sus niveles, constituye un derecho humano universal (Art 3.). Bajo este principio rector, se organiza la política y la pedagogía universitaria, la cual implica, además, que la Universidad se sitúa como un eslabón más del sistema educativo, entablando relaciones de diálogo, de reciprocidad y horizontalidad con el resto de las instituciones educativas de la comunidad en la que se desarrolla. Desde esta perspectiva se pretende atender a los vínculos, demandas y necesidades que se expresan en el territorio en el cual se inserta la Universidad, reconociendo a la educación como un derecho humano y como un hecho social, pensando sus prácticas en clave comunitaria para la inclusión social y educativa de las personas.

La Ley de Educación Superior N°24521 que actúa como marco regulatorio de todo el nivel superior en general y de las instituciones universitarias en particular establece en el ARTICULO 3 que "La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica: a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley; (...)

y en el ARTICULO 4° menciona dentro de los objetivos de la educación superior:

- "e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva"

Respecto del ingreso a la educación superior también establece en su ARTICULO 7° — "Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador." (Artículo sustituido por art. 4° de la Ley N° 27.204 B.O. 11/11/2015)

Teniendo en cuenta este marco normativo y en función de la autonomía de la que gozan las Universidades, la UNM define como instancia de ingreso a las carreras de grado un proceso de preparación para el inicio de la vida universitaria que se materializa en la propuesta académica denominada "COPRUN: Curso de Orientación y Preparación Universitaria".

EL COPRUN tiene como funciones la orientación al ingresante y la preparación académica y social en el ámbito de la universidad para iniciar cualquier carrera de grado que ofrece la UNM. Es por lo tanto un curso de ingreso común para todas, que no busca nivelar saberes en torno a disciplinas específicas, sino que intenta desarrollar aquellos "saberes" particulares que hacen al estudiar y aprender en la universidad. La vía de entrada a esos saberes es a través de las actividades que se disponen en tres talleres formativos y un seminario de los cuales deben participar los y las aspirantes al ingreso: Taller de Ciencias, Taller de Resolución de Problemas y Taller de Lectura y Escritura Académicas. El Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria, por su parte, es la asignatura específica que propone a la vida universitaria como objeto de indagación y exploración por parte de los y las estudiantes.

Los requisitos para aprobar el COPRUN son la asistencia a clases presenciales y el cumplimiento de actividades obligatorias solicitadas por cada docente de los talleres. Se trabaja sobre el modelo de evaluación formativa que implica una evaluación por procesos, sin calificación numérica, a través de trabajos prácticos y en base a criterios previamente definidos y comunicados a los estudiantes. Esta forma de evaluación permite: trabajar sobre el error, reformular, orientar, retroalimentar. Cada taller cuenta con un sistema de rúbricas y culmina con un último encuentro obligatorio en el que el/la docente realiza una devolución individual a los/las estudiantes sobre su desempeño y las cuestiones que ha logrado muy bien o aquellas que debe seguir trabajando. Esta devolución incluye orientaciones diversas como: cantidad de materias a las que inscribirse, contenidos o capacidades a reforzar, espacios/programas a consultar, etc.

A su vez, el reglamento del COPRUN establece ciertas condiciones para que las personas que cuenten con trayectorias formativas previas en educación superior resulten eximidas de realizar los talleres, reconociendo los recorridos realizados. Sin embargo, excepto en los casos de estudiantes y/o graduados/as de la propia universidad que se reinscriben a otras carreras, el Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria se propone como obligatorio también para quienes resulten eximidos/as de realizar los talleres.

## La construcción del oficio de estudiante universitario y los procesos de afiliación.

Es frecuente encontrar referencias a todo aquello que se presenta como pregunta sobre la vida universitaria y sobre los desafios que implica iniciar los estudios en la misma. Cualquiera sea el punto de partida de las personas que aspiran a ser estudiantes en la Universidad (haber egresado inmediatamente de la secundaria, haber dejado transcurrir varios años de la finalización de la secundaria, emprender una segunda carrera de educación superior, retomar estudios luego de haber iniciado otros proyectos laborales, familiares, personales o incluso en la jubilación) hay ciertas situaciones que tienen una fuerza de reiteración y que se vinculan a emociones que atraviesan a las personas ante el desafío de un nuevo proyecto o etapa por iniciar. Miedos, ansiedad, emoción, expectativas frente a algo que se presenta como nuevo, como ruptura respecto de aquello conocido (el grupos de pares/compañeros, los horarios que organizan las actividades escolares, el uso del tiempo, los espacios de la escuela, lo que se puede y no se puede hacer, el recorrido hacia la escuela, las formas de evaluación, etc).

Estas cuestiones sin dudas, tiene que ver con aquello que se presenta como desconocido, como lejano y que a la vez importa, interesa. Cuando esa lejanía es significativa, seguramente esas preguntas sobre la posibilidad de ser estudiante universitario/a, de ir a la Universidad no tengan lugar y por lo tanto no haya una elección de seguir estudiando luego de la secundaria.

Creemos que, en gran parte, el "deseo de ser estudiante" se habilita a partir del rol que cumple la Universidad en tanto promotora del derecho al acceso a la educación superior, y es a través de las políticas y estrategias de articulación con el resto del sistema educativo (principalmente con la escuela secundaria) y con las acciones de orientación educativa, vocacional, académica, desde una perspectiva del derecho, lo que permite generar esas aproximaciones a la Universidad.

Entonces hasta aquí, un primer paso a considerar para la continuidad de las trayectorias formativas en educación superior en general, y en la universidad en particular, tienen que ver con la fundamental e ineludible tarea que tienen escuela y universidad de favorecer de manera conjunta y articulada, las condiciones necesarias para el pasaje y para habilitar el deseo de seguir estudiando. Para la escuela será cumplir con la función propedéutica que tiene, para la Universidad será la necesidad de revisar condiciones institucionales propias que favorecen superar las representaciones de la Universidad como algo extraño, lejano, entendiendo que las posibilidades de éxito o fracaso, de continuidad o interrupción de esas trayectorias van más allá de las condiciones o atributos de los sujetos o de las situaciones que atraviesan.

Ahora bien, cuando el interés y la voluntad de estudiar en la universidad se ponen de manifiesto y se concretan en una inscripción, la pregunta sobre cuándo una persona (aspirante-ingresante) se constituye efectivamente en un estudiante universitario cobra una nueva dimensión, a la vez que implica desafíos tanto para los/las estudiantes como para la propia institución.

Desde una perspectiva formal, los reglamentos académicos definen los requisitos que se deben cumplir para pasar de ser estudiante "aspirante" a estudiante "regular" de una carrera. En el caso de la UNM, se denomina aspirante al estudiante que se inscribe a una carrera y se encuentra en la etapa preparatoria de ingreso. Es el cursante de COPRUN. Una vez que se cumple el requisito COPRUN con la

aprobación de la totalidad de las asignaturas que lo componen, los/las estudiantes adquieren la condición de "alumno regular". Asimismo, para las gestiones administrativas, como por ejemplo la inscripción a materias, será identificado como "alumno ingresante" durante el primer cuatrimestre de cursada.

Entonces, ¿Se puede afirmar que un estudiante ya no es ingresante a partir del segundo cuatrimestre de cursada de la carrera?

Más allá del aspecto formal, el convertirse en estudiante universitario implica el aprendizaje de cierto modo de ser y de habitar la institución, de generar interacciones, de conocer las reglas de juego que configuran las formas de hacer, ser y actuar en la universidad. Frente al inicio de los estudios en la Universidad aparecen dudas, expectativas, emociones, sentimientos de soledad y de anomia¹ (Durkheim, 1893) que cada ingresante deberá superar para adaptarse a una nueva institución.

También, el inicio de los estudios universitarios conlleva la necesidad de desarrollar eso que se denomina "oficio de estudiante" (Perrenoud). Saber cómo consultar a un docente, qué servicios ofrece la Universidad, cómo realizar gestiones, cómo administrar el tiempo de estudio y de organización de la cursada, integrarse a grupos de pares, introducirse en las disciplinas, conocer las formas de convivencia esperables, cómo responder en las evaluaciones, participar de actividades sociales, culturales, extracurriculares, etc forma para de lo que cada nuevo estudiante debe descubrir, explorar, aprender para tener éxito en la Universidad.

Todo este conjunto de prácticas, de hábitus (Bourdie, 1988), de normas y reglas es lo que Coulon (1995) identifica como el proceso de afiliación institucional e intelectual que una persona debe atravesar. El oficio de estudiante va más allá de ser competente en las tareas

<sup>1</sup> Durkheim utiliza el concepto de anomia para referir al estado o situación en la que los individuos carecen de normas de referencia para actuar y desenvolverse socialmente.

#### M. Lorena DEMITRIO

que hacen al estudiantar<sup>2</sup> (Fenstermacher, 1979). El ser estudiante universitario conlleva cambios en la identidad de cada persona. En la medida que esa afiliación, esa adhesión a normas, valores, prácticas se da, se va constituyendo la nueva identidad como estudiante.

"La entrada a la universidad representa un paso, una transición difícil entre el estatuto del alumno al de estudiante. Superar este umbral exige, como todo paso, una iniciación, una afiliación a un nuevo mundo, a sus usos y costumbres" (Coulon, 1995, 1999, 1999a, 2002, 2005, en Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010-p87)

¿Cuánto tiempo lleva, en qué momento se da la constitución de estudiante universitario? Los aportes teóricos y reflexiones sobre el tema no definen un tiempo para este proceso, ni hay un procedimiento único o recorrido específico. No hay recetas, todo dependerá de las experiencias propias de cada estudiante, de saberes y recorridos previos, de la capacidad para adaptarse y resolver problemas, de la capacidad para estudiantar, de su nivel de autonomía y, fundamentalmente, de las alternativas y respuestas que genere la institución para alojar y acompañar.

En términos de trayectorias, incluso considerando ciertas formas de organización curricular de algunos planes de estudio (por ejemplo, aquellos que tienen ciclos generales o introductorios iniciales), se estima que se es estudiante ingresante los dos primeros años de una carrera. Esta estimación es una generalización que se basa principalmente en la complejidad que hace a los procesos de afiliación y la multiplicidad de experiencias, vivencias y situaciones que brindan la posibilidad de sentirse parte, aunque en cada sujeto y según también el momento histórico-político-institucional, ese tiempo puede variar.

<sup>2</sup> Fenstermacher denomina "estudiantar" al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido de su aprendizaje (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera)

"Se trata de una transformación a lo largo del tiempo signada por la entrada a una institución educativa nueva. En principio, y en función de esto, partimos del presupuesto por el cual el adentro y el afuera son categorías que van más allá de una geografía social, cultural e institucional. Más aún, estar adentro no es sinónimo de estar incluido, sentirse parte de una institución y asumirse desde una nueva identidad estudiantil". (Mancovsky y Rocha, 2019 p11)

#### La continuidad de las trayectorias educativas.

Experiencias de articulación Secundaria - Universidad

"El comienzo de la trayectoria universitaria constituye una etapa determinada, particular y fundante en la experiencia de los estudiantes" (González Velasco, 2019, p. 20). Cuál es el aporte que hace la UNM en este sentido, para favorecer la continuidad de las trayectorias educativas desde el inicio de la formación universitaria hasta el egreso, o al menos hasta el devenir de un estudiante en universitario.

Un primer abordaje de la cuestión requiere revisar la articulación entre la escuela secundaria y la universidad. Mencionamos anteriormente que las prácticas e intervenciones de orientación de tipo colaborativas llevadas adelante desde una perspectiva comunitaria, del derecho son un primer paso para promover la continuidad de las trayectorias educativas. Hay, además, otros componentes de la articulación Escuela - Universidad que deben ponerse en juego para tal fin. Las formas en que Escuela y Universidad se enlazan, interactuán, generan acuerdos y los tipos de ofertas que hacen para facilitar el pasaje internivel será clave para favorecer la continuidad de las trayectorias. Asimismo, será clave considerar la diversidad de actores de la comunidad educativa que participan de estos intercambios: decisores políticos, equipos de conducción, equipos docentes, estudiantes, referentes socio comunitarios.

Tal como lo aborda Noelia Rodríguez García en este texto, un modo de alojar a las personas que se inician en la Universidad es a través de las opciones de orientación vocacional que se ofrecen a estudiantes del ciclo superior de secundaria, a partir de las cuales comienzan un proceso de reflexión e información sobre las opciones que existen para seguir estudiando y/o trabajando luego de la escuela secundaria. (Rodríguez García, 2025) Trabajar sobre representaciones previas e imaginarios, movilizar deseos, identificar intereses, comenzar a delinear un proyecto a corto y mediano plazo, es una tarea central en términos de democratización del acceso a la universidad. Esta tarea cobra mayor relevancia y significatividad cuando puede complementarse con la propia tarea de orientación que desarrolla la escuela a través de sus equipos de orientación y en materias específicas como "trabajo y ciudadanía".

La orientación a su vez, la forma en que se lleva a cabo la elección, resulta en alguna medida un predictor sobre las posibilidades de permanencia en la carrera y de afiliación institucional. Esto es posible en la medida en que esa elección es pensada, revisada, puesta en contexto e incluso sometida a juicio; en la medida en que es a la vez una elección informada acerca del rol profesional, de la incumbencia del título, de las características de la institución elegida.

Como parte de las estrategias de orientación y promoción de los estudios, los acuerdos establecidos entre la Universidad y las autoridades educativas en el territorio, se desarrolla todos los años una actividad que consiste en que todos los estudiantes que cursan el último año de secundaria de todas las modalidades y los alumnos/as de los cursos de formación profesional, realizan una visita guiada por el campus universitario y participan de una charla informativa sobre la oferta académica y la vida universitaria. A ello se suma la Expo UNM que convoca a otras instituciones de Educación Superior, ISFD/T y Universidades públicas y privadas, a compartir su oferta académica.

Dentro de las acciones de articulación se desarrollan también propuestas formativas que intentan dar continuidad a ciertas prácticas de estudio y de anticipación del trabajo intelectual que demanda la educación superior. En este sentido, se intenta anticipar durante los dos últimos años de secundaria, determinadas prácticas formativas que son propias de la Universidad pero que llevadas a la escuela operan sobre el propio oficio de estudiante de secundaria para acercarse progresivamente al de estudiante universitario. Desde hace varios años la UNM ofrece diversos talleres en escuelas que se vinculan a los talleres del COPRUN y proponen el desarrollo de secuencias didácticas para la formación o potenciación de competencias claves como el trabajo con textos académicos, la resolución de problemas matemáticos, la revisión de representaciones sobre el conocimiento científico, la participación en encuentros o jornadas de debate, entre otras.

Una variante es la de implementar actividades de articulación disciplinar, que también permiten anticipar las prácticas y saberes que se ponen en juego cuando se es estudiante universitario y colaboran con la aproximación a la vida universitaria. Entre estas actividades podemos destacar:

- Actividades en el laboratorio de química desarrolladas por Biotecnología y Gestión Ambiental
- Actividades desarrolladas en el laboratorio de física y de electrónica desarrolladas por Ingeniería en electrónica
- Visitas a la Radio Ciudad UNM y taller de radio
- Olimpiada de Economía
- Clases compartidas entre Secundaria y Universidad en lenguas extranjeras (inglés y francés) y en economía
- Talleres de orientación ocupacional desarrollados por la Lic. en Relaciones del Trabajo
- Feria de Ciencias y Expo UNM
- Trabajo en biblioteca

A partir del 2023 se avanzó en la propuesta COPRUN Secundaria que permite a los estudiantes del último año de secundaria, realizar los 3 talleres que componen el COPRUN mientras finalizan sus estudios de nivel medio. La propuesta combina el acercamiento de la

Universidad a escuelas sedes que se seleccionan en zonas más alejadas de UNM y donde por ende, se registran menor cantidad de estudiantes matriculados en la Universidad luego de la secundaria. En estas sedes se ofrecen en turno vespertino o tarde, 2 talleres. A la vez, a fin de anticipar cómo es cursar en la UNM se establece un taller en la sede de la universidad los sábados por la mañana.

También se trabaja con la Secretaría de Extensión en dos proyectos específicos:

- 1. PEU Leer, escribir y estudiar entre la escuela y la universidad. Consiste en la implementación de talleres para estudiantes de 5to año. Se ofrecen en 5 escuelas.
- 2. Voluntariado Universitario en apoyo a la terminalidad, a partir del cual se definen algunas escuelas participantes a la que asisten estudiantes voluntarios de la UNM quienes actúan como pares avanzados acompañan a estudiantes de secundaria que no lograron titular, a preparar las actividades de evaluación de las asignaturas pendientes de aprobación.

Es fundamental tener en cuenta que todas estas acciones se realizan de manera conjunta y coordinada entre la Jefatura de Inspección Educativa distrital Moreno y la Secretaría Académica de la UNM quienes anualmente realizan los acuerdos de trabajo, establecen prioridades y definen criterios para la continuidad de las trayectorias. Este trabajo se lleva a cabo por un equipo de educadores que conforman la mesa de articulación Secundaria–UNM. El equipo está integrado por un grupo de inspectores de secundaria referentes y profesionales de la Dirección de Articulación, Orientación e Ingreso de la UNM. Por último, en términos de articulación debemos destacar las líneas de acción que convocan a docentes de ambos niveles a trabajar en conjunto para el desarrollo de materiales, diseño de talleres, implementación de propuestas, relevamiento, análisis e indagación de problemáticas comunes, entre otras. Esta línea de trabajo entre docentes de secundaria y de universidad, principalmente del ingreso

y los primeros años con participación de auxiliares graduados/as de la UNM, es a partir de la cual la Universidad entabla relaciones de horizontalidad y no competencia y pone en valor el trabajo de la escuela y el/la docente de secundaria. A su vez, permite acercar también al docente de secundaria a la Universidad, desde un lugar de productor de conocimiento.

Así, el diseño de secuencias didácticas a implementar en los talleres que se ofrecen desde la UNM para estudiantes del ciclo superior de la secundaria comienza con encuentros de intercambio y planificación entre docentes de ambos niveles. El ejemplo más destacado que podemos mencionar es la producción de un material de trabajo para el área de inglés, del cual participaron docentes representantes de 9 escuelas secundarias y el equipo de docentes de inglés de la UNM.

El material se encuentra disponible para la consulta en versión digital en el sitio de UNM Editora.



"Inglés para el nivel secundario: **Bridging the gap between Secondary School and University** / María Paula Assis... [et al.] ; compilado por María Paula Assis ; Ariel Ogian ; Jimena de Sande. - 1a ed . - Moreno: UNM Editora, 2020. Libro digital, PDF - (Biblioteca Coprun / Didáctica del nivel secundario) <a href="http://www.unmeditora.unm.edu.ar/files/CUADERNILLO-DE-INGLES-2020.pdf">http://www.unmeditora.unm.edu.ar/files/CUADERNILLO-DE-INGLES-2020.pdf</a>

#### Ser Estudiante Universitario

Anteriormente abordamos los aspectos normativos, formales, que hacen que una persona se constituya aspirante al ingreso y posteriormente adquiera el status de alumno regular. Estos aspectos tienen que ver con cumplir requisitos de presentación de documentación, de cumplimiento del régimen académico (condiciones de cursadas y aprobación de asignaturas, cumplimiento de plazos, etc.) entre otros

requisitos. Así se define como "Aspirante" a la persona que transita el COPRUN y lo que define a un alumno regular de una carrera, es a quién lograr cumplir con los requisitos de ingreso y por lo tanto pasar a la instancia de formación de grado universitario. Será a la vez, identificado como ingresante durante el primer cuatrimestre de cursada.

También señalamos aquellos aspectos vinculados a la práctica, a la producción de subjetividad, a los sentidos y condiciones institucionales que posibilitan desde instalar la pregunta por la continuidad de estudios, hasta convertirse en un estudiante universitario.

Pusimos el énfasis en primer lugar en la relevancia que tienen las políticas de articulación y de orientación para la continuidad de las trayectorias educativas, pensadas desde una perspectiva comunitaria y del derecho que no puede desarrollarse unilateralmente ni ajena al territorio en el que se inserta.

A la vez, mencionamos que el proceso de constitución de estudiante universitario implica un cambio identitario que atraviesa diversos momentos:

- la posibilidad de pensarse en la Universidad estando en la secundaria o habiendo finalizado la misma
- los inicios de los estudios en la Universidad, siguiendo a Coulon (1995) podemos marcar tres etapas:
- los tiempos del extrañamiento (descubrir algo nuevo, superar la anomia y el aislamiento)
  - los tiempos del aprendizaje (lograr mayor autonomía en el aprendizaje, acompasar ritmos, aprender a preguntar y a responder consignas, organizar materiales y tiempos, iniciarse en el lenguaje científico, etc)
  - los tiempos de la afiliación, tanto intelectual como institucional (sentirse parte, apropiarse de ciertas prácticas, sentirse más a gusto con las normas)

Respecto de la experiencia de la UNM, señalamos la importancia de la articulación con secundaria y la disposición de ciertas condiciones institucionales para que una persona devenga estudiante universitario, principalmente entre el último año de secundaria, el ingreso y los primeros años en la universidad.

El COPRUN es el dispositivo institucional que se habilita como espacio-tiempo específico para iniciar ese proceso de afiliación institucional e intelectual. Nos gusta definir a la propuesta de aprendizaje como una "entrada en calor" a partir de la cual se va descubriendo ese nuevo mundo y se prepara para otros desafíos que presentan los campos del conocimiento disciplinar y profesional.

Por su parte, en el Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria se pretende facilitar parte de esa información a descubrir, que suele estar "dormida" en los reglamentos u oculta en los saberes de otros que ya transitaron esos caminos iniciales, o que simplemente se da por sabida por el hecho de estar publicada. ¿cómo apruebo las materias?, ¿qué es un plan de estudios y para qué me prepara?, ¿cómo me entero de la información importante?, ¿cómo y cuándo me inscribo a materias?, ¿a quién acudo si experimento una situación de violencia o si requiere un apoyo académico o económico?, ¿qué es una correlativa?

Cuando el tiempo del COPRUN no resulta suficiente para su cumplimiento, se ofrece la posibilidad de continuar completando la trayectoria COPRUN en otros períodos, reconociendo las asignaturas aprobadas. Cuando se logra completar COPRUN y pasar a la carrera, sin dudas, los procesos de afiliación continuarán sucediendo. Incluso sobre el final de la carrera comenzará un nuevo proceso identitario no sólo como integrante de una comunidad de estudiantes universitarios sino como parte integrante de la comunidad más amplia que participa de la producción de conocimiento científico y desarrolla un determinado saber profesional.

Durante estos primeros años principalmente resultarán claves también aquellas estrategias de acompañamiento al estudiante que permitan fortalecer sus aprendizajes y vínculos con la Universidad, insertarse en grupos de aprendizaje, convocarlos a participar de proyectos e instancias de socialización. Entre estas acciones podemos mencionar la importancia de ofrecer:

- Espacios Tutoriales, como Espacio LEO (para la lectura la escritura y la oralidad) y Espacio Estudiar Matemática (EEM), Taller de uso de campus virtual, tutorías de asignaturas específicas
- Atención y acompañamiento del área de Orientación y Accesibilidad para la reorientación vocacional o para la facilitación de apoyos necesarios para el aprendizaje. Destacamos aquí la labor de la Biblioteca UNM en la adaptación de materiales de estudio.
- Canales de comunicación y consultas, principalmente a través de campus virtual.
- Convocatorias para participar como auxiliares estudiantes, tutores pares o en proyectos de voluntariado.

#### 15 años, nuevos desafíos

Este artículo se elabora a 15 años de la creación de la UNM y a 14 años del inicio de su oferta académica inaugurada por el COPRUN en febrero de 2011. En estos años son muchos los cambios y transformaciones acontecidos en la Universidad, cada uno de ellos fueron marcando orientaciones, dificultades, desafios al COPRUN que hacen aún hoy en día que "el ingreso" siga siendo objeto de estudio, reflexión y debate permanente.

No solo cambia la Universidad, sino que también el contexto, las políticas públicas, los gobiernos, el financiamiento, las demandas sociales sobre la Universidad y las representaciones que sobre ella se tiene.

Cuestiones como la masificación de la educación superior y la emergencia del "Sujeto Inesperado" (Carballeda, 2008) que demanda ingresar a la universidad caracterizado por ser primera generación de

estudiantes universitarios en la familia (y en muchos casos, primera generación de estudiantes de secundaria) sin duda se expresan con claridad en los desafíos que afronta la UNM.

La dimensión de los saberes, en relación a la distancia existente entre saberes previos y saberes escolares y la emergencia de la pregunta sobre si la Universidad es para todos frente al paradigma de inclusión y derechos y ante la secundaria obligatoria.

Los tiempos del pasaje, entre el COPRUN y los primeros años, de qué manera los tiempos de aprendizaje y afiliación institucional que van más allá de lo formal se continúan durante los primeros años. Qué tipo de prácticas y dispositivos de acompañamiento se ponen en juego.

Las formas de evaluación y las funciones del ingreso que se discuten: entre la selección y la preparación, entre la nivelación, el examen y el ingreso directo.

Estos cambios hicieron que el COPRUN vaya generando modificaciones en su propuesta formativa, entre las que se destacan:

2011. Se inicia el desarrollo académico de la UNM con los talleres de COPRUN: Taller de Resolución de Problemas y de Lectoescritura.

2013. Se incorpora Taller de Ciencias, permitiendo poner en debate la forma en que se concibe al conocimiento científico y la forma en que les estudiantes participan de la comunidad científica.

2015. Incorporación del Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria.

2016. Actualización de programas de los talleres, revisión de formas de evaluación a través de Evaluación formativa por procesos. Modificación de la denominación del Taller de lectura y escritura académicas. Elaboración de nuevos cuadernillos de trabajo.

Incorporación de espacios de tutorías por talleres.

2017 incorporación del Período COPRUN Extensivo que habilita un segundo momento de nuevos ingresos en el año.

2018. Elaboración de un cuadernillo complementario en el Taller de Resolución de Problemas sobre ejercicios y cálculos para ingresantes de carreras con matemática.

2019. Adhesión a la Ley Micaela, incorporación del módulo de Perspectiva de Género al programa del Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria.

2020. Adecuación del COPRUN a la modalidad virtual.

Incorporación de Auxiliares Graduados en los Talleres

2022. Adecuación del COPRUN a la semipresencialidad.

2023. Vuelta a la presencialidad. Implementación del COPRUN Secundaria.

2024. Incorporación de la problemática sobre la violencia y la convivencia universitaria en el módulo de género del Seminario.

La presencia de nuevos estudiantes

Hoy en día nos encontramos ante una nueva situación que nos exige reflexión, debates y nuevas articulaciones. Asistimos a la presencia de nuevos estudiantes que tienen una característica particular en cuanto a su trayectoria. Nos referimos a la presencia de estudiantes de la ESPUNM próximos a graduarse.

La ESPUNM es una institución educativa particular, la cual, siendo una escuela secundaria, pertenece a la Universidad. Al decir pertenecer, ya estamos marcando un componente esencial que hace a los procesos de afiliación necesarios para el devenir estudiante universitario

La ESPUNM se encuentra próxima a la graduación de las primeras cohortes de estudiantes de bachillerato a fines de 2026 y por lo tanto nos exige pensar sobre las características de esos estudiantes y sus trayectorias.

Desde el punto de vista formal, el Estatuto de la ESPUNM establece la intencionalidad del ingreso directo de sus egresados/as a las carreras de la UNM. Sin embargo, desde la propia normativa que regula el ingreso a la Universidad aún este componente no se encuentra incluido lo que requiere una modificación que permita el pasaje de esta manera.

Ante esta situación, los equipos de trabajo de la ESPUNM y COPRUN comenzamos una serie de encuentros para intercambiar reflexiones y propuestas que permitan favorecer el pasaje de los estudiantes para posteriormente modificar la normativa de acuerdo al proyecto que se defina.

Algunos interrogantes iniciales que estamos trabajando ¿qué es lo que se considera necesario en términos de saberes y prácticas para el ingreso de estos estudiantes?, ¿existen características comunes entre los estudiantes de la ESPUNM y los de la Universidad?, ¿qué características comunes y/o distintivas tienen los graduados de ESPUNM respecto de otros egresados de otras escuelas secundarias?, ¿qué componentes del proceso de afiliación institucional e intelectual se encuentran presentes y cuáles son necesarios desarrollar o fortalecer?, ¿Qué particularidades pueden encontrarse en términos de trayectorias de los y las graduados/as de la ESPUNM?, ¿es posible un ingreso directo a la carrera para todo/as egresado?, ¿existen estudiantes que se egresen con adaptaciones curriculares?, ¿Qué aportaría el COPRUN en términos de orientación y preparación?, ¿Con qué tiempos, espacios y recursos económicos se cuenta para el acompañamiento?, ¿será necesario acreditar saberes, realizar recorridos pre-

grado, anticiparlos, validarlos?, ¿qué posibilidad de articulación curricular es posible entre el último año de la secundaria y el COPRUN? El desafío de ir encontrando respuestas y propuestas a estos interrogantes es sin dudas altamente significativo para la propia institución como para la comunidad de estudiantes y sus familias que eligen a la UNM como parte esencial del proyecto de vida. La experiencia desarrollada en estos años tanto en articulación, orientación, ingreso y acompañamiento de trayectorias son una guía imprescindible para el pasaje de los y las estudiantes de ESPUNM a la educación superior, incluso más allá de ingreso a la UNM.

Los y las estudiantes de la ESPUNM llegaron, modificaron el paisaje de la Universidad, establecieron sus espacios, sus tiempos, sus ritmos con una impronta propia. Habitan el campus de la Universidad, realizan actividades en el campus deportivo, consultan la biblioteca, comparten momentos en los espacios verdes o comunes como el comedor. Si bien la escuela secundaria tiene sus propios espacios, tiempos, regulaciones, fuera del tiempo de clase, los y las jóvenes se encuentran siendo parte de un universo más amplio que de alguna manera, se les va configurando como "natural", les resulta familiar, conocido.

La posibilidad de encuentro, de diálogo, de apertura al intercambio, de consulta entre las comunidades educativas involucradas constituyen la base para la mayor pertinencia de la propuesta que la ESPUNM y la UNM pueden hacer para que, al decir de Graciela Frigerio (2017), ese "entre" se convierta en una invitación "entre, pase, por aquí por favor".

#### Referencias bibliográficas

Carballeda, Alfredo JM (2008) La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición 48 Disponible para la consulta on line <a href="https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html">https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html</a>

- Coulon, Alain. (1995). Etnometodología y educación. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Durkheim, Emile. Ribes Leiva, A. J. (ed. lit.) (2012). Ed. Biblioteca Nueva, España.
- Enrique, Sergio Javier. (2010) Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras.
- Frigerio, Graciela (2017) Conferencia "Saberes sobre los umbrales: sentidos que se ponen en juego en el ingreso a la universidad". En VII Encuentro Nacional y IV Encuentro Latinoamericano «Los sentidos del Ingreso y su lugar en la agenda de las universidades» UNCUYO, Mendoza, Argentina.
- Gómez Mendoza, Miguel Angel, Álzate Piedrahita, María Victoria. (2010) El "oficio" de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. En Pedagogía y Saberes Nro 33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación pp 85-97
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206
- Ley de Educación Superior Nº 24.521
- Mankovsky, Viviana. Más Rocha, Stella Maris (2019) Los inicios de la vida universitaria: un encuentro posible de intereses comunes. En Mankovsky, Viviana. Más Rocha, Stella Maris (ed.) (2019). Por una pedagogía de los inicios. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Pereyra, M., Mantegazza, S., De Gori, J., Rusler V., Daiksel. A. (2017)
  Trayectorias estudiantiles Reflexiones y desafíos desde el campo de la orientación. En Revista Redes de Extensión. Redes de Extensión | Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA <a href="http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3820/3457">http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3820/3457</a>
- Perrenoud, Philippe (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Ed. Popular. Madrid, España.
- González Velasco, Carolina. (2019) Sobre la expresión "los inicios". En Mankovsky, Viviana. Más Rocha, Stella Maris (ed.) (2019). Por una pedagogía de los inicios. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Biblos, Buenos Aires, Argentina.



La presente publicación, en el contexto de la celebración del 15° aniversario de la creación de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO, reúne un conjunto de artículos de diversos autores, referentes institucionales de Universidades Nacionales y especialistas en políticas públicas para la educación secundaria y nivel superior.

La obra está organizada en secciones. En primer lugar, habilita la reflexión sobre la trascendencia de las políticas públicas para la educación secundaria en nuestro país, a través de la creación y desarrollo de las escuelas preuniversitarias en general, de su lugar como espacios de innovación educativa y de la importancia de su creación en territorios del conurbano bongerense.

En una segunda sección, se realiza una breve pero intensa historia de la Escuela Secundaria Politécnica de la UNM, pasando revista de sus progresos y dificultades en este tiempo organizacional, mientras continúa la implementación de su Proyecto pedagógico-institucional 2021-2027.

Por último, en una tercera sección se aborda la vinculación del nivel con los estudios superiores, con énfasis en la experiencia de esta comunidad universitaria y las premisas presentes en el proyecto educativo que alienta la ESPUNM.



