ISSN 1995 - 7785

Año 33 - NOV 2024

This work is licensed under CC BY 4.0

Propuesta Educativa 62

DOSSIER

Políticas educativas de género: de las prácticas a los procesos de institucionalización

Coordinado por Carolina Gamba, Ana López Molina y Mora Medici

- Cecilia Inés Calero
- Alejandro Caravaca
- Guadalupe Fernández Chein
- Darío Judzkik
- Berta Llos
- Romina Marro
- Rocío Moltoni
- Verónica Melissa Stewart

ENTREVISTA

A Nicolás Ferrero y Jeremías Porma Favre

FLACSO ARGENTINA

Propuesta
Educativa
62

Índice

EDITORIAL 3

DOSSIER

6 ▪ **Introducción: Políticas educativas de género: de las prácticas a los procesos de institucionalización** Coordinado Carolina Gamba, Ana López Molina y Mora Medici.

12 ▪ Desentrañando la prevención de las violencias de género en la educación superior: un análisis situado en la Universidad Nacional de Rosario (2019-2024). Por Rocío Moltoni y Romina Marro.

27 ▪ Resignificaciones y traducciones territoriales de la agenda feminista en el acompañamiento a estudiantes secundarias que maternan. Por Guadalupe Fernández Chein.

41 ▪ Más allá de las políticas educativas: agencia, identidad y posicionamientos feministas del profesorado. Por Berta Llos y Alejandro Caravaca.

53 ▪ Más allá de los márgenes: Experiencias escolares de adolescentes LGBTQ+ en la Ciudad de Buenos Aires. Por Verónica Melissa Stewart, Darío Judzkik y Cecilia Inés Calero.

ENTREVISTA

72 ▪ Nuevos liderazgos, ciudadanías y juventudes. Entrevista a Nicolás Ferrero y Jeremías Porma Favre. Por Verónica Tobeña y Guillermina Tiramonti.

ARTÍCULOS

83 ▪ Expectativas universitarias en Argentina: ¿antecedentes socioeconómicos o rendimiento académico? ¿qué importa más? Por Cecilia Adrogué, Ana García de Fanelli y Eugenia Orlicki.

100 ▪ Una propuesta de construcción de circuitos escolares en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Por Jorgelina Sassera.

117 ▪ Aportes para el análisis de la integración de la Educación Digital, la Programación y la Robótica en el nivel primario en Argentina: de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a los diseños curriculares. Por Nerina Menchón, Virginia M. Mauco y M. Carmen Leonardi.

RESEÑAS

Libros

129 ▪ *Repensar la universidad contemporánea. Debates, sentidos y desafíos*, de Veronica Walker (Comp.). Por Julieta Rodera.

Tesis

133 ▪ *Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trayectoria de una política.* Por Mariana Román.

137 ▪ *Transición de género y salud. Itinerarios de transformación y cuidado de jóvenes en una localidad de la región de Cuyo (Argentina).* Por Laura Menéndez.

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finocchio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
Carolina Gamba
Mora Medici
Luciana Morini
Mariana Nobile
Serena Santos
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Luciana Morini

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENCIA TÉCNICA
Esteban Azzara
María Consuelo Diez

CONSEJO EDITORIAL

- Alfredo Artiles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontifica Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggrós, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina .*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

El triángulo invertido en Educación

Desde los inicios de nuestra democracia los expertos en temas educativos venimos marcando la crisis de la educación media. Hoy en día ese diagnóstico es compartido no solo por los estudiosos sino también por cualquier observador atento a los aprendizajes que genera en sus alumnos, el interés intelectual que en ellos despierta, y en general el grado de insatisfacción con sus resultados que experimenta el conjunto de la sociedad.

Las razones que cada uno esgrime para explicar el origen de los males educativos son distintas, y estas diferencias atraviesan tanto el campo nacional como el internacional. Hay un considerable grupo, entre los que se encuentran los países europeos de exitosa tradición educativa, que están empeñados en llevar adelante una batalla contra la invasión bárbara de las nuevas tecnologías, y con ella rescatar a la primacía de la cultura letrada. Una buena parte de nuestra inteligencia está enrolada en ese campo y nos advierten diariamente de los peligros de la digitalización y nos convocan a la resistencia activa en nuestro campo de acción.

Otra parte del mundo comprende que no puede eludir la tecnología digital y la piensa como un agregado o un intermediario casi neutral al proceso de enseñanza aprendizaje. Desde esta postura lo que hay que hacer es alfabetizar digitalmente a docentes y alumnos para que puedan hacer un uso técnico de los dispositivos digitales sin que esto modifique los modos tradicionales de la enseñanza. En estos grupos la aparición de la IA está haciendo estragos, ya que les resulta imposible compatibilizar su utilización con su definición de lo que es saber, basada en la capacidad de explicitar contenidos.

A mi entender, la crisis de la escuela media proviene de la asimetría existente entre las referencias culturales y científicas de esta institución y aquellas que organizan hoy el mundo digital. Toda la propuesta pedagógica se asienta en la idea de la existencia de un triángulo compuesto por el docente, los alumnos y un conjunto de contenidos, ordenados por disciplinas, que deben ser enseñados por uno y aprendidos por otros. El docente es el encargado de que esta incorporación se realice. En esta operación, lo que se transfiere es un contenido elaborado por un científico de cada una de las materias que se cursan. No se analiza la realidad, sino que se incorpora un saber registrado en los libros y/ o explicado por el profesor.

La revolución científica que sucedió en la primera mitad del siglo pasado a partir del desarrollo de la física cuántica, la teoría de los juegos y posteriormente la ciencia de la computación que hoy nos sorprende con la invención de la IA, recuperó la complejidad para abordar la realidad, superando la fragmentación epistemológica que impuso la modernidad.

La realidad a la que hoy tenemos acceso a partir de estas tecnologías viene tejida junta, es una trama en que todas las partes se suponen e influyen y nos obligan a considerar al mismo tiempo todos los hilos que la tejen.

Cuando nos interrogamos sobre cualquier aspecto de nuestro mundo actual o pasado, cercano o lejano, no lo hacemos a partir de conceptualizaciones disciplinares, sino de preguntas cuya explicación exige poner en juego los conocimientos, cualquiera sea su origen en el mapa de la ciencia moderna. Así es como se aprende hoy a partir de nuestra nueva realidad tecnológica. Así están aprendiendo las nuevas y no tan nuevas generaciones, en un diálogo en el que participa su interés y aquello que la humanidad ha acumulado en forma de saber, a través de los siglos. Así deberían enseñar las escuelas para poder mantener su relevancia en un mundo donde todo el conocimiento está atesorado en una computadora.

El triángulo se invierte: hay un sujeto que interroga, un docente que enseña los secretos de este interrogatorio y un saber que se construye para dar respuesta a las preguntas iniciales. No hay un alumno que recibe aquello que la sociedad (o quienes sean) definió, sino un alumno que problematiza la realidad y busca respuestas que puede obtener a través de internet, la IA y las múltiples plataformas disponibles. La escuela deberá tener un plan maestro para guiar técnica y conceptualmente la actividad de docentes y alumnos.

Claro que llevar adelante un programa de esta naturaleza en las escuelas exige modificar muchas cosas. Es necesario construir un mapa de los conocimientos que deben adquirir los alumnos explicitado a través de problemas y proyectos a llevar adelante, una preparación técnica y conceptual de los docentes para poder aportar a esta construcción, una identificación de las destrezas intelectuales y emocionales que es necesario desarrollar en los alumnos, una organización escolar acorde con este plan y un acompañamiento de la institución a partir del diálogo cercano entre instituciones, especialistas y personal de gobierno.

De la misma manera en que se organizó la escuela moderna en base a la tecnología disponible en el momento de su creación, el paradigma científico y cultural de la época (la ciencia newtoniana y la cultura ilustrada), el recorte de conocimientos y los patrones de socialización que imponía la primera etapa del capitalismo y los modos de organizar el poder, hoy debemos adoptar los recursos disponibles en esta época para que todos los niños y jóvenes accedan al conocimiento en sintonía con lo que les propone la nueva realidad.

Tal vez el futuro nos depare otros modos de organizar la incorporación de las nuevas generaciones al conocimiento. Por el momento la escuela sigue siendo la institución encargada de ese proceso y de albergar y custodiar a los niños y jóvenes; para hacer fructífero el tiempo de la escolarización es necesario adoptar estas nuevas formas de conocer y abandonar el propósito de hacer de la escuela un reservorio de la cultura pasada.

El esfuerzo educativo no es asimilar el cambio para que nada cambie sino pensar todo de nuevo para ser parte de lo que ya cambió.

Dossier

Políticas educativas de género: de las prácticas a los procesos de institucionalización

Foto Unsplash

Introducción: Políticas educativas de género: de las prácticas a los procesos de institucionalización

Introduction: Gender-Sensitive Education Policies: From Practices to Institutionalization Processes

CAROLINA GAMBA*
FLACSO - Sede Argentina/CONICET
ANA LÓPEZ MOLINA**
FLACSO - Sede Argentina
MORA MEDICI***
FLACSO - Sede Argentina/CONICET

En las últimas décadas, la agenda global de las políticas educativas se ha visto interpelada por la incorporación de la perspectiva de género como herramienta para promover la igualdad de oportunidades para niñas, mujeres y personas trans, disminuir las brechas existentes y contribuir con una mejora en la calidad educativa. Con el apoyo de organismos internacionales y del ámbito académico, y en sinergia con las persistentes demandas de los movimientos sociales de mujeres y diversidades así como de organizaciones estudiantiles, las políticas educativas de género se han institucionalizado en muchos países. Sin embargo, se presentan diferencias en sus desarrollos, sus sentidos –en especial alrededor del enfoque integral– y los actores que las llevan adelante (Cimmino *et al.*, 2021; López Molina, 2024). En cuanto a la producción académica, en las últimas dos décadas estos tópicos se construyeron y abordaron como temas de investigación a partir de la emergencia y despliegue de situaciones sociales generizadas en la escuela, en una relación particular entre políticas de género en el sistema educativo, problemáticas propias del campo educativo y pedagógico y desarrollo de este subcampo de conocimiento (Fuentes y Gamba, 2021).

En el caso de Argentina, la Ley Nacional que crea el Programa de Educación Sexual Integral (en adelante, ESI) Nº 26.150 establece el derecho de niños, niñas y adolescentes de acceder a la ESI y la obligación de todas las escuelas, en todos los niveles (inicial, primario, secundario y superior no universitario) de asegurarla. Esta legislación marcó un hito en la institucionalización del enfoque de género como dimensión ineludible de la política educativa en nuestro país, que es de referencia en la región. La producción legislativa en educación y género fue sostenida hasta el 2015 y se enriqueció con la ya existente relacionada a derechos sexuales y reproductivos, prevención de todo tipo de violencias con base en el género y/o la orientación sexual. Las instituciones educativas, por su parte, incorporan estas políticas como parte del paradigma de derechos[1] que modificó prácticas escolares y protocolos con el fin de garantizar la protección de las infancias y adolescencias como una obligación del estado. El ámbito académico profundizó su desarrollo en estas áreas con una prolífica producción de conocimiento y el fortalecimiento de redes y equipos de investigación.

Cita recomendada: Gamba, C., López Molina, A. y Medici, M. (2024), "Políticas educativas de género: de las prácticas a los procesos de institucionalización", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp 6 - 11.

Pasada la primera década de los 2000, con los cambios en las administraciones nacionales, las políticas educativas de género comenzaron a evidenciar tensiones y resistencias expresadas en alianzas entre representantes partidarios, sectores de la iglesia y medios de comunicación más cercanos a políticas conservadoras, que tuvieron tonalidades propias en las distintas jurisdicciones. Sin embargo, la ley ESI operó como catalizador de demandas sociales que trascendieron el ámbito educativo (Fuentes *et al*., 2024; Medici, 2023). Ejemplos ineludibles de esto son el reclamo por la ESI como una de las banderas del movimiento Ni Una Menos surgido en 2015 y luego, a partir de 2018, el proceso de sanción de la ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo que volvió a poner a la ESI en el centro de la escena de los debates parlamentarios (Ruata y Gastiazoro, 2018). Así, las políticas educativas de género han sido impulsadas con fuerza "desde abajo" y en una articulación específica y situada con otros organismos e instituciones intermedias, que hicieron que este proceso de institucionalización se diera con saltos, interrupciones y negociaciones, muchas veces contingentes, con base en una aceptación lo bastante legitimada en la agenda pública acerca de la necesidad social de sostener estas políticas.

En la actualidad, estos ensamblajes (Fuentes, 2024) comienzan a ponerse en cuestión ante un proceso de reconfiguración y fortalecimiento de las alianzas de oposición, que comienzan a disputar la legitimidad de las políticas educativas de género en y desde la arena pública, tanto en la administración como en la agenda mediática. Nos referimos a distintos actores que expresan un frente discursivo anti género que, en general, son reconocidos dentro del arco ideológico que denominamos *neoconservadores* y son revitalizados con resonancia en medios masivos de comunicación y redes sociales. En este contexto, muchas de las políticas de género desarrolladas en Argentina y en otros países –no solo de la región sino a nivel global–, son sometidas a cuestionamientos y exigen reordenamientos propios. En otras palabras, nos encontramos ante un escenario que nos impele a realizar revisiones críticas, formular nuevos interrogantes e imaginar otros abordajes y estrategias de institucionalización de las políticas de género en la educación.

¿Qué experiencias, prácticas y normas fortalecen el camino recorrido hasta aquí? ¿Qué tensiones resurgen en el entramado educación-género-sexualidad? ¿Qué grado de agencia tienen los sujetos de la política educativa para sostener o profundizar el enfoque de género?

En este dossier buscamos recoger evidencia empírica sobre desarrollos de políticas educativas con enfoque de género que nos permitan poner en valor los procesos de institucionalización e identificar obstáculos y puntos de fuga en el devenir de estas políticas. Nos interesa construir una lente de análisis que comprenda las políticas educativas de género como una invención práctica que requiere de ensamblajes, controversias e imaginación para su puesta en acto (Fuentes, 2024) y deshacernos de una lógica que apele solamente a la idea de avances y retrocesos. Con este propósito, el conjunto de textos que presentamos aquí se propone aportar a la reflexión crítica sobre el modo en que las políticas educativas han abordado -o eludido- las relaciones de género, las tensiones entre los actores y sus reposicionamientos.

Tal como señalan muchos de los artículos del presente número, las políticas educativas de género deben entenderse como parte de un ciclo (Ball, 2002) compuesto por el texto y los modos de interpretación de los actores que, a su vez, producen y no solo implementan la política en sus prácticas escolares. Asimismo, como "política contracultural" (Faur, 2019) las políticas educativas de género son procesadas subjetivamente mediante catalizadores que incluyen la movilización de emociones propias de experiencias afectivas

encarnadas (Gamba, 2024), las suposiciones y preconceptos con marca interseccional, las relaciones y prácticas de crianza (Gamba, 2022, 2018), el acercamiento o no a los feminismos y las condiciones y el contexto de inserción laboral, entre otras. En paralelo, las experiencias infantiles y juveniles, sus procesos identitarios, sus modos de habitar la escuela y las formas de participación que motorizan, impugnan y reconfiguran el devenir de las políticas. Por esto, en este recorrido, buscamos poner en diálogo una diversidad de investigaciones que abordan las políticas en distintos niveles y escalas: desde el diseño e implementación de programas estatales hasta las experiencias situadas en las escuelas, pasando por el rol de los movimientos feministas, las disputas en torno a la Educación Sexual Integral y las tensiones entre enfoques de derechos y discursos moralizantes.

Moltoni y Marro analizan las políticas de prevención de las violencias de género en la educación superior. El trabajo explora las discusiones teóricas sobre el concepto de prevención y realiza un recorrido por el marco normativo que aborda esta problemática. Las autoras remarcan la necesidad de que las políticas sean integrales y que incluyan, además de capacitaciones, una revisión profunda de las culturas institucionales desde un enfoque de género. Por otro lado, analizan las acciones institucionales realizadas en una universidad nacional en la cual ellas mismas trabajan, indagando tanto acerca de las potencialidades como de los desafíos a los que se enfrentan las políticas que abordan las violencias de género en la universidad. Finalmente, en el contexto actual de cuestionamiento de derechos ya adquiridos en materia de género, las autoras remarcan la institucionalización de políticas de género y la articulación entre distintos actores sociales como estrategias para sostener la garantía de derechos.

El artículo de Fernández Chein se enfoca en un programa socioeducativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) centrado en el acompañamiento de jóvenes que gestan, maternan o paternan durante sus estudios secundarios. La investigación etnográfica muestra la forma en que les referentes institucionales traducen los lineamientos de la política a los contextos en los que trabajan. Este proceso de "traducción" de la política a las realidades sociales en las que el programa interviene está atravesada por las "subjetividades morales" (Fassin, 2016) de les referentes, en las que se ponen en juego tanto sus trayectorias vitales como la estructura afectiva del proyecto pedagógico en el cual participan. De este modo, les referentes identifican una "arquitectura de las necesidades" específica de la población con la que trabajan y generan protocolos de actuación en los que muchas veces prima "lo urgente" sobre "lo normativo". El trabajo destaca la importancia de las redes horizontales con organizaciones comunitarias que, muchas veces, son priorizadas por sobre los canales institucionales del programa.

El artículo de Llos y Caravaca nos transporta al desarrollo de una política educativa de género en Catalunya, una región que podríamos ubicar en lo que se denomina el Norte Global. Lo interesante es que, más allá de la distancia que nos separa –no solo en términos geográficos sino por los niveles de desarrollo socioeconómico–, los hallazgos en relación al procesamiento de la política de género en las instituciones educativas presentan puntos en común con las investigaciones de nuestra región. El artículo centra su análisis en la interacción de las políticas de igualdad de género, las dinámicas preexistentes en los centros educativos y las biografías de los/as profesores/as. Con foco en profesionales que asumen la co-educación en su práctica Llos y Caravaca exploran, mediante un estudio cualitativo, los procesos, experiencias y marcos de sentido que sustentan posicionamiento en torno a la coeducación y delinean tres trayectorias distintas que funcionan como catalizadores de la política. En línea con la propuesta de este dos-

sier, el trabajo asume una perspectiva que busca complejizar el desarrollo de una política distanciándose de una comprensión *top down* que supone que las prácticas docentes son consecuencia directa de la misma. Es un texto rico en su análisis y novedoso por su aporte de literatura no tan conocida y utilizada en los trabajos de este subcampo, educación y género, en Argentina.

El artículo de Steward, Judzik y Calero se ocupa de una vacancia en la investigación empírica en educación, tanto en Argentina como en América Latina, a la vez que propone la operativización de un concepto que problematiza la producción de políticas públicas: el bienestar subjetivo. A través de un estudio comparativo entre las experiencias escolares y sociales de adolescentes que pertenecen y que no pertenecen al colectivo LGBTQ+, analiza las percepciones sobre el ámbito escolar y el bienestar, generando evidencia empírica para el diseño de políticas educativas inclusivas. El estudio se enfoca en la adolescencia como etapa clave en la construcción de la identidad. A través de un cuestionario, casi un cuarto de la muestra representativa de estudiantes secundarios de 21 escuelas de 13 comunas de la CABA fue identificada como LGBTQ+. Se trata de estudiantes que tienen menos optimismo por el futuro y perciben recibir menos acompañamiento que sus pares no LGBTQ+, lo que se traduce en menor bienestar subjetivo, a pesar de que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a recreación, vida social ni rendimiento académico. Esta investigación es el primer relevamiento simultáneo de estas poblaciones en escuelas secundarias argentinas.

La tesis de Mariana Román que se reseña en este número analiza, desde la perspectiva del gobierno de la educación, el proceso de la política que establece la creación de equipos de referentes escolares de ESI en las escuelas secundarias de CABA. La investigación, que combina el análisis de documentos normativos, una encuesta autoadministrada realizada a 90 docentes y 5 entrevistas en profundidad a informantes clave, describe y analiza desde la formulación de la resolución hasta su puesta en acto, y explora sus efectos en el nivel macro y micro de la política escolar. Los hallazgos dan cuenta de que la trayectoria de esta política expone las mismas tensiones que se evidencian en la literatura académica sobre otras políticas educativas y de cambio: la superposición de lógicas de control burocrático y post-burocrático, y la falta de recursos que redunda en la sobrecarga docente y en el deterioro de la calidad de sus prácticas. Esta investigación aporta, en conversación con el resto de los artículos del dossier, una mirada amplia sobre el procesamiento de una política de género en el que se identifican ensamblajes particulares, tensiones y fugas que es clave considerar en la evaluación y monitoreo de las mismas.

Por su lado, la tesis de Laura Menéndez, también reseñada, se inscribe en el campo de los estudios sobre juventudes, género y salud. Aborda la experiencia de jóvenes trans en su proceso de transición, con el objetivo de comprender cómo construyen sus identidades y gestionan su salud con las desigualdades estructurales como contexto. La investigación, que se realiza desde la perspectiva de los itinerarios, analiza trayectorias corporales, identitarias y relacionales, además de los aspectos médicos de la transición, en la vida cotidiana de las personas trans. Aparecen tensiones entre la autodeterminación y los condicionamientos sociales, económicos y educativos en cuanto al acceso a la salud y los cuidados. La tesis ofrece insumos para políticas con enfoque integral en salud que sea sensible a las condiciones tanto materiales como simbólicas que acompañan los procesos de transición de género.

Este dossier propone concebir las políticas educativas de género como procesos abier-

tos, atravesados por tensiones, apropiaciones y traducciones situadas. Los artículos nos invitan a pensar las múltiples dimensiones que se ponen en juego en el devenir de las políticas educativas con enfoque de género. Las distancias entre la letra de la normativa y traducción que hacen de ella los sujetos que intervienen, la necesidad de tejer redes para garantizar la aplicación de las políticas y el bienestar subjetivo de las personas implicadas en las políticas son algunas de las temáticas que se recorren a lo largo de los artículos. En relación con el bienestar, si bien frecuentemente se lo presupone como un resultado deseable de las políticas de inclusión, aparece como una consecuencia implícita. En los trabajos que aquí se presentan, se propone una mirada crítica y situada, que permite identificar variables para su estudio.

Los actores institucionales -docentes, referentes escolares, equipos de acompañamiento y movimientos sociales- reinterpretan, transforman y dan forma a las políticas educativas de género, que, junto con las demandas territoriales, desbordan lo prescripto. Reconocer la agencia docente, las disputas institucionales y los condicionamientos estructurales como dimensiones clave en este proceso es fundamental para pensar políticas educativas que no solo incluyan, sino que también establezcan un horizonte de justicia educativa.

Bibliografía

- Ball, S. (2022) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica", *Páginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2–3), pp. 19–33.
- Cimmino, K., Rossi, D. y Corona, E. (2021) *Estado del arte de la Educación Integral de la sexualidad en América Latina*. Disponible en: https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf
- Faur, E. (2019) "La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral", *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), pp. 1–3.
- Fassin, D. (2016) *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fuentes, S. (2024) "Innovación educativa y educación sexual integral (ESI): una mirada epistemológica para analizar el cambio en educación", en Fuentes, S. y Gamba, C. (eds.) *Educación y género en movimiento: Transformaciones recientes en políticas y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Tornasol, pp. 23–58.
- Fuentes, S., Gamba, C., López Molina, A., Medici, M. y Nasep, N. (2024) "Entre la Educación Sexual y la Educación Ambiental: conexiones y desplazamientos entre dos dispositivos de la política educativa en la Argentina democrática", *Entramados*, 11(16), pp. 181–198. Disponible en: https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/wnaazr2sb
- Fuentes, S.G. y Gamba, C. (2021) "La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina: un estado de la cuestión", *Sudamérica*, 15, pp. 345–371.
- Gamba, C. (2018) *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Gamba, C. (2022) "Empezar por casa: reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente", *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(2), pp. 71–82.
- Gamba, C. (2024) "'ESI ¿es sin vergüenza?'", en Fuentes, S. y Gamba, C. (eds.) *Educación y género en movimiento: Transformaciones recientes en políticas y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Tornasol, pp. 128–147. Disponible en: https://tinyurl.com/25qeewyx

- López Molina, A. (2024) "Educación sexual con i de integral", en Fuentes, S. y Gamba, C. (eds.) *Educación y género en movimiento: Transformaciones recientes en políticas y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Tornasol, pp. 59–94. Disponible en: https://tinyurl.com/25qeewyx
- Medici, M. (2023) *Escuela, política educativa y cambio social: relaciones de género y sexualidades en una secundaria de la Ciudad de Buenos Aires a partir del desarrollo de la ESI*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Ruata, M.C.S. y Gastiazoro, M.E. (2018) "Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018)", *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), pp. 65–84.

Notas

[1] Nos referimos a la ley 26.061 de 2005, que institucionaliza mecanismos de protección establecidos ya en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) que Argentina incorpora con rango constitucional en 1994.

*Carolina Gamba es Licenciada y Profesora de Sociología, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Es integrante del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC). Becaria doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) en el Programa Educación Conocimiento y Sociedad (FLACSO, Sede Argentina). Es profesora en el área de educación sexual integral y ciencias sociales en distintos espacios de formación docente y posgrado, Argentina. E-mail: cgamba@flacso.org.ar ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0071-3460

**Ana López Molina es Antropóloga, Universidad de San Martín; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Diplomada en Estudios Avanzados en Sociología, Universidad Pontificia de Salamanca; Diplomada en Cultura y Sociedad, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad de San Martín. Es integrante del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC). Es consultora internacional para programas de formación en derechos humanos y prevención de la violencia basada en género como parte del Instituto de Investigación para la Incidencia en Educación y Formación Docente (EducaGuatemala). También integra el Grupo de Estudios sobre Centroamérica (IEALC-UBA). Es docente en educación superior, Argentina. E-mail: alopezm@flacso.org.ar ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3039-1171

***Mora Medici es Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina y Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Es integrante del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC). Becaria doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) en el Programa Educación Conocimiento y Sociedad (FLACSO, Sede Argentina). Se ha desempeñado como docente de secundaria y de grado en la Universidad Nacional de Hurlingham y la Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: mmedici@flacso.org.ar ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7625-2529

Desentrañando la prevención de las violencias de género en la educación superior: un análisis situado en la Universidad Nacional de Rosario (2019-2024)

Unraveling the Prevention of Gender-Based Violence in Higher Education: A Contextual Analysis at the National University of Rosario (2019-2024)

ROCÍO MOLTONI*
Universidad Nacional de Rosario
ROMINA MARRO**
Universidad Nacional de Rosario

Resumen:
El presente artículo se propone analizar la prevención de las violencias de género en la educación superior, centrándose en el caso de la Universidad Nacional de Rosario durante el período 2019-2024. Si bien el término "prevención" ha sido ampliamente utilizado en el diseño de políticas públicas, existe una escasa discusión teórica sobre su significado preciso en el contexto de las violencias de género. Por este motivo, se exploran los debates teóricos y normativos en torno a la noción de prevención, considerando su desarrollo en marcos internacionales, leyes nacionales y reglamentaciones específicas de la Universidad Nacional de Rosario.
De esta forma, se busca aportar al desarrollo de un concepto amplio e integral de prevención, que contemple múltiples dimensiones del problema y permita comprender con mayor precisión su alcance en el ámbito universitario. Para esto, se examinan las estrategias, medidas y acciones institucionales relacionadas con el abordaje de las violencias de género de la Universidad Nacional de Rosario, específicamente aquellas llevadas adelante por el Área de Género y Sexualidades y vinculadas al eje de la prevención, problematizando sus alcances, limitaciones y posibles desafíos para su consolidación.

Palabras clave: Violencias de género - Prevención - Abordajes - Universidad - Políticas educativas

Abstract:
This article aims to analyze the prevention of gender-based violence in higher education, focusing on the case of the National University of Rosario during the period 2019-2024. While the term "prevention" has been widely used in the design of public policies, there is limited theoretical discussion about its precise meaning in the context of gender-based violence. For this reason, the article explores the theoretical and normative debates surrounding the concept of prevention, considering its development in international frameworks, national laws, and specific regulations at the National University of Rosario.
In this way, the article seeks to contribute to the development of a broad and comprehensive concept of prevention, one that encompasses multiple dimensions of the issue and allows for a more precise understanding of its scope within the university context. To achieve this, it examines the strategies, measures, and institutional actions related to addressing gender-based violence at the National University of Rosario, specifically those implemented by the Gender and Sexualities Area and linked to the prevention framework, critically reflecting on their scope, limitations, and potential challenges for their consolidation.

Keywords*: Gender-Based Violence - Prevention - Approaches - University - Educational Policies*

Cita recomendada: Moltoni, R. y Marro, R. (2024), "Desentrañando la prevención de las violencias de género en la educación superior: un análisis situado en la Universidad Nacional de Rosario (2019-2024)", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp 12 - 26.

Introducción

En la última década, se han generado transformaciones significativas en el ámbito de la educación superior en relación con el abordaje de las violencias de género (en adelante, VDG), impulsadas por el movimiento de mujeres, feminista y de la diversidad sexo-genérica. En América Latina y el Caribe, estas transformaciones han ocurrido en un contexto marcado por la emergencia de amplias movilizaciones sociales (López, 2019; Barrancos y Buquet, 2022). Ejemplos de este fenómeno incluyen el acontecimiento político del "Ni Una Menos" en Argentina en 2015, el rechazo estudiantil al acoso sexual en México y la formación de asambleas feministas en 2016 (Mingo, 2020), así como el "tsunami feminista" en las universidades chilenas en 2018 (López Dietz y Hiner, 2022).

En el contexto argentino, es posible identificar una agenda institucionalizada en las universidades públicas nacionales (en adelante, UUNN) en relación con el abordaje de las VDG. En este escenario, las normativas de los protocolos de actuación en casos de VDG se han consolidado como uno de los mecanismos más extendidos, aunque al mismo tiempo son objeto de cuestionamientos respecto a su credibilidad, funcionamiento y eficacia (Moltoni *et al*., 2020).

En este marco, en el presente artículo nos centraremos en el análisis de lo que se entiende por prevención de las VDG en el caso específico de la Universidad Nacional de Rosario (en adelante, UNR) durante el período 2019-2024. Trataremos de clarificar cómo se conceptualiza y pone en marcha la prevención en esta institución, explorando las estrategias implementadas, así como los enfoques e iniciativas adoptadas para sensibilizar a la comunidad universitaria sobre este problema.

Asimismo, procuramos abonar al entendimiento de la política pública en el marco de las universidades, que no constituyen un clásico hacedor de políticas pero sí un agente estatal de gran relevancia, sobre todo en la cultura institucional educativa de Argentina. La contribución de los feminismos argentinos ha sido fundamental en el campo de las políticas públicas. Consideramos que estas no se centran exclusivamente en los Estados nacionales, sino que también implica a otras instituciones supranacionales, no estatales y subnacionales o instituciones educativas como las universidades de gestión estatal. Así, las feministas en muchas instituciones de investigación y de educación superior instaron a la ampliación de los horizontes epistemológicos, de producción de conocimiento pero también de regulación de las relaciones sociales en estos espacios, como han sido los protocolos de actuación por casos de VDG o la conformación de Consejerías de salud sexual integral por ejemplo. Como explica Alba Carosio (2019), estas académicas y activistas han mantenido una relación estrecha con los movimientos feministas, las investigadoras son muchas veces militantes, y la producción de conocimientos es también una forma de acción colectiva que ha enriquecido la práctica.

Nos basamos en los aportes de Anzorena (2014) para analizar el marco teórico-práctico de las políticas públicas educativas desde una perspectiva de género feminista. Desde este enfoque, entendemos que dichas políticas desafían la naturalización de las jerarquías de género, las cuales han asignado históricamente roles diferenciados en la sociedad (Anzorena, 2014). En otras palabras, esta mirada permite cuestionar la idea dominante de que la gestión de las políticas públicas es neutral, cuando estas intervenciones -en este caso, universitarias- impactan de manera diferenciada en la vida de las mujeres y las diversidades sexo-genéricas. De esta manera, el análisis institucional, "desde arriba" o a nivel macro, permite situar nuestro objeto de estudio dentro de un *continuum* de políticas públicas educativas de género y sexualidades en la gestión universitaria.

Para analizar la prevención de la VDG y sus políticas en la UNR, realizamos un relevamiento basado en una matriz de datos. La fuente principal del análisis fue el sitio web oficial y los informes de gestión de la UNR, mientras que como fuente complementaria se consideraron las redes sociales de la institución, dado el carácter relativamente reciente del proceso estudiado. El período analizado abarca desde agosto de 2019 hasta diciembre de 2024.

Las políticas examinadas son aquellas puestas en marcha por el Área de Género y Sexualidades[1] (en adelante, AGESEX) de la UNR y dirigidas específicamente a las doce facultades de la universidad y sus cuatro escuelas preuniversitarias. A su vez, los criterios de clasificación y sistematización de estas políticas se basan en nuestra propuesta de comprender la prevención en la educación superior como un conjunto de acciones articuladas y una estrategia de transformación a largo plazo. Estas acciones incluyen sensibilización y formación, revisión de normativas y currículas, fortalecimiento de dispositivos institucionales de atención en casos de VDG y transformación de la cultura organizacional dentro de las universidades.

Este artículo se estructura en dos apartados principales. En el primero, analizamos los debates teóricos y normativos sobre la prevención de la VDG, considerando marcos normativos internacionales, leyes nacionales y reglamentaciones específicas de la UNR. Dado que el término prevención es ampliamente utilizado en el diseño de políticas públicas, nos interesa examinar cómo se articulan sus distintas conceptualizaciones y qué tensiones emergen en su puesta en marcha institucional. En el segundo apartado, presentamos un relevamiento de las principales estrategias, medidas y acciones institucionales desarrolladas por el AGESEX entre 2019 y 2024 para abordar las VDG. A partir de una clasificación que distingue tres categorías (medidas de prevención, estrategias de atención/abordaje y acciones de seguimiento), nos enfocamos específicamente en aquellas orientadas a la prevención.

Hacia una comprensión integral de la prevención de las violencias de género en el ámbito universitario: bases conceptuales y normativas

En este apartado abordamos la noción de prevención de las violencias de género a partir del análisis documental de legislaciones y documentos internacionales[2], leyes nacionales, así como de las normativas vigentes en las universidades públicas argentinas, particularmente en la UNR. Nuestro objetivo es aportar al desarrollo de un concepto amplio e integral de prevención, que contemple múltiples dimensiones del problema y permita comprender con mayor precisión su alcance en el ámbito universitario.

Si bien el término "prevención" es ampliamente utilizado en el diseño de políticas públicas, existe una escasa discusión teórica sobre su significado preciso en el contexto de las violencias de género. Luego de realizar una revisión bibliográfica[3] y documental de las normativas antes mencionadas, observamos que la prevención suele ser abordada de manera amplia, asociándose principalmente con la educación, el empleo, la autonomía y la participación ciudadana de las mujeres, sin un desarrollo conceptual más profundo. Además, esta perspectiva tiende a asumir un sujeto homogéneo de "mujer", sin considerar la diversidad en cuanto a identidad de género, orientación sexual, clase social, raza, edad o discapacidad, entre otras intersecciones que configuran experiencias diferenciadas de violencia y exclusión. Como se verá, el término predominante en las normativas analizadas es violencia contra "la mujer" o "las mujeres".

A nivel internacional, la "Convención de Belém do Pará" (Organización de los Estados Americanos, 1994) establece en sus artículos Nº 7 y 8 un conjunto de acciones que los Estados deben adoptar para evitar la violencia contra las mujeres. Dentro de estas, se incluyen medidas preventivas orientadas a modificar patrones socioculturales basados en la desigualdad de género mediante la educación y la concienciación en derechos humanos y equidad de género. También se promueve la capacitación de agentes estatales, actores del sistema judicial y fuerzas de seguridad, junto con la adopción de medidas legislativas y administrativas destinadas a prevenir la violencia.

Foto Unsplash

Por su parte, la reconocida organización internacional ONU Mujeres (2015), sintetiza la prevención de la violencia contra la mujer en tres *"niveles de intervención"*: una centrada en evitar su ocurrencia, otra enfocada en su no repetición, y finalmente limitar *"el impacto"* de la situación violenta, *"proporcionando asistencia y ayuda a corto y largo plazo"* (ONU Mujeres, 2015: 14). Esto implica diversas acciones, como la educación y sensibilización para evitar que la violencia ocurra; la detección y el abordaje temprano de situaciones de violencia para frenar su escalada; y el fortalecimiento de redes de contención y acceso a los sistemas de justicia para mitigar sus efectos y evitar su reiteración.

Si bien en el documento de ONU Mujeres (2015) se considera que en los tres casos se trata de intervenciones, sostenemos que la primera (evitar que ocurran los actos violentos) se vincula principalmente con las instituciones educativas y representa un enfoque más abstracto y generalizado, previo a la manifestación concreta de la violencia. Este planteo abarca tanto el nivel individual como el social en el abordaje de situaciones lesivas.

En el contexto argentino, la Ley Nº 26.485 (2009) de *"protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales"* establece la obligación del Estado de desarrollar acciones de prevención en sus distintos niveles. Se diferencia la prevención de la sensibilización[4], la atención, la sanción y la erradicación de las violencias. Por otra parte, al detallar las tareas del organismo competente[5] para diseñar las políticas públicas para efectivizar las disposiciones de la ley, la prevención en tanto estrategia se distingue de la detección precoz, la asistencia temprana, la reeducación, la derivación interinstitucional y la elaboración de protocolos para el abordaje de las violencias de género.

A su vez, la prevención en la Ley Nº 26.485 se vincula al servicio telefónico y digital gratuito nacional[6] para brindar contención, información y asesoramiento, en tanto se prevé que por ese medio se expliquen los recursos existentes en materia de prevención de la violencia contra las mujeres y asistencia a quienes las atraviesan. Además, se establece que la información recabada por las denuncias a través de este servicio debe ser sistematizada por la autoridad de aplicación, con el objetivo de generar datos que permitan robustecer las políticas de prevención de las diversas modalidades de violencia contra las mujeres. La ley también promueve una visión comunitaria de la prevención, entendida como un *"trabajo en red"* interinstitucional e intersectorial, que involucra tanto a instituciones públicas como privadas, con el fin de unificar y coordinar las acciones de ambos tipos de organizaciones.

Foto Unsplash

La normativa anteriormente mencionada, considera asimismo realizar campañas de *"educación y capacitación"* dirigidas a la comunidad para *"informar, concientizar y prevenir"* la violencia contra las mujeres en todos los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Se establece específicamente que se promuevan programas de prevención de acoso sexual en el ámbito de empresas y sindicatos, así como la difusión de campañas publicitarias para prevenir y erradicar las violencias en tanto tema de *"responsabilidad social empresarial"*. Finalmente, se prevé articular acciones con organismos gubernamentales de derechos humanos de las mujeres para monitorear la implementación de políticas de prevención, evaluar su impacto y hacer propuestas de mejoras y reformas.

Sin embargo, el concepto específico de prevención en la Ley Nº 26.485 no aparece desarrollado en profundidad y, en muchos casos, se encuentra vinculado principalmente a la atención y asistencia ante situaciones de violencia, en lugar de abordar estrategias estructurales de transformación social. Como se analiza a cinco años de su sanción (Gherardi *et al*., 2015), en ese momento aún no se había logrado difundir el Plan Nacional contra la Violencia, lo que impedía una coordinación efectiva entre las jurisdicciones y dificultaba la eliminación de la superposición de servicios. Además, no se generaba información sistemática sobre la prevalencia de la violencia ni sobre los servicios disponibles, lo que impedía evaluar la suficiencia de los recursos existentes. Los esfuerzos se habían concentrado principalmente en la violencia doméstica, dejando en un segundo plano otras formas y modalidades de violencia que afectan a distintos grupos de mujeres, niñas y adolescentes. Asimismo, la ley no contempló un presupuesto específico para su implementación, lo que obstaculizó su ejecución efectiva.

Un punto de inflexión se produjo en 2015, cuando tuvo lugar la manifestación del "Ni Una Menos", un acontecimiento político que abrió una ventana de oportunidad para visibilizar reclamos en torno a la problemática social de las VDG, logrando mayor presencia en los medios de comunicación y en la agenda pública y política (Aguilar Villanueva, 1993). Este proceso tuvo un fuerte impacto en diversas instituciones y, en particular, en las universidades (Blanco y Spataro, 2021), donde el foco comenzó a desplazarse de la violencia doméstica a las violencias dentro del ámbito universitario (Rovetto y Figueroa, 2017).

En ese contexto marcado por amplias manifestaciones del movimiento de mujeres, feminista y de la diversidad sexo-genérica, entra en escena la Ley N° 27.499 (2018) de "Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres", también llamada "Ley Micaela"[7]. Esta ley, establece la capacitación obligatoria en género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Con un texto breve, la ley no profundiza en los contenidos específicos ni en las definiciones, sino que señala la autoridad encargada de su implementación y deja a esta autoridad, y/o a otros organismos pertinentes, la responsabilidad de adaptar los materiales necesarios para su puesta en práctica.

De todas formas, cabe agregar que posteriormente a la sanción de la Ley Micaela y a través de las acciones del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad argentino (2019-2023), se crearon múltiples materiales e iniciativas para la implementación de la normativa. Entre ellos, se incluyen guías para la realización de talleres con perspectiva de género y diversidad, las cuales proporcionan herramientas y contenidos para abordar dicha perspectiva en ámbitos como el deporte, las tecnologías y la ciudadanía. Estas iniciativas incluyeron guías, propuestas didácticas y conceptos clave para la formación en temáticas de género y prevención de violencia, con un énfasis particular en la reducción de desigualdades.

Es relevante señalar que la Ley Micaela, en el contexto argentino, responde a un objetivo previamente establecido en la Convención de Belém do Pará (Organización de los Estados Americanos, 1994), cuyo artículo 8, inciso c, establece lo siguiente:

> *"Fomentar la educación y capacitación del personal en la administración de justicia, policial y demás funcionarios encargados de la aplicación de la ley, así como del personal a cuyo cargo esté la aplicación de las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer" (1994: 3).*

La referencia a esta normativa se fundamenta en que la capacitación constituye un eje central en las estrategias de prevención de los Estados y por ende de la universidad como agente estatal. En esta línea, la Red de Género (RUGE) del Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN) respaldó la adopción de la Ley Micaela, que fue incorporada rápidamente por la mayoría de las universidades públicas del país (Moltoni, *et al.*, 2020). Asimismo, la RUGE-CIN desarrolló materiales relevantes, como el cuadernillo "Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades" (Rovetto, 2020) y el libro *La formación de formadorxs en género en las universidades* (Torlucci *et al.*, 2023).

En el caso de la UNR, la ordenanza del "Protocolo de actuación ante situaciones de violencia y discriminación por razones de género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario" (2022) establece entre sus objetivos:

> *"Adoptar y sugerir ante las autoridades competentes medidas de prevención y reparación como principal método para combatir este tipo de acciones. (...) Impulsar acciones de prevención y sensibilización sobre discriminación y violencia basada en género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual" (2022: 6)*

En estos objetivos, aparece particularmente el concepto de prevención. En primera instancia, se vincula a la idea de reparación, ambas consideradas parte de un *"método principal"* para combatir las violencias suscitadas en la universidad. En segunda instancia, la prevención se asocia a acciones orientadas al aprendizaje y la sensibilización sobre la discriminación y la violencia basada en el género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual de quienes integran la comunidad de la UNR.

Una diferencia respecto de otras definiciones en el marco normativo nacional e internacional radica en la denominación más común utilizada en estas normativas: "violencia contra la mujer o las mujeres". En el caso de la UNR, este concepto ha sido ampliado para reconocer no solo a mujeres cisgénero heterosexuales, sino también a un amplio abanico de identidades de género y orientaciones sexuales, sintetizadas en la categoría *"colectivo LGTTTBIQ+"*, definido en el Protocolo antes mencionado (2022) de la siguiente manera:

> *"El protocolo rige para las situaciones de violencia y/o discriminación basadas en el género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual, que tengan por objeto o por resultado, excluir, restringir, limitar, degradar, ofender o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos de las mujeres y del colectivo LGTTTBIQ+. Las situaciones señaladas en este artículo pueden llevarse a cabo por cualquier medio comisivo, incluyendo la omisión y pueden dirigirse a una persona en particular o referirse de manera general a un grupo o población fundada en razones de género, identidad de género y/o expresión de género u orientación sexual, que generen un ambiente de intimidación, humillación u hostilidad" (2022: 5).*

Otra característica distintiva de esta definición en comparación con otras dentro del plexo normativo nacional e internacional es que su entendimiento de las situaciones de VDG no contempla solo a personas individuales y sus interacciones interpersonales, sino también a grupos o entidades, como el estudiantado de un curso completo, un equipo de investigación, una cátedra, una oficina determinada de no docentes, entre otras dentro del contexto universitario.

En la UNR, estas estrategias se han traducido en diversas iniciativas, tales como capacitaciones en la Ley Micaela[8], la creación de dispositivos de atención y la puesta en marcha de campañas de sensibilización. No obstante, persisten desafíos para consolidar un enfoque integral de prevención que trascienda la formación y promueva transformaciones estructurales en la cultura institucional. En el siguiente apartado, describimos y analizamos una serie de iniciativas de abordaje de las violencias de género en la UNR que nos permitirán avanzar hacia una definición de prevención específica para el espacio universitario.

Prevención de las violencias de género en la Universidad Nacional de Rosario: medidas, programas y desafíos (2019-2024)

En este apartado, realizamos un relevamiento y análisis de las estrategias, medidas y acciones institucionales relacionadas con el abordaje de las VDG en la UNR. Para este trabajo, hemos clasificado dichas iniciativas en tres categorías: medidas de prevención,

estrategias de atención/abordaje y acciones de seguimiento. Aunque en muchos casos estas acciones podrían encuadrarse en más de una categoría, en este análisis buscamos jerarquizar las iniciativas según lo que, a nuestro entender, corresponde a su enfoque principal. En la presente sección, nos centramos exclusivamente en las medidas de prevención, en función de la extensión y el eje temático del artículo.

TABLA Nº 1: iniciativas institucionales de abordaje de VDG de la UNR (2019-2024)

Clasificación	Nombre de la iniciativa	Año	Población destinataria
Medidas de prevención	Resolución Nº 1722/2019: adhesión a la Ley Micaela	2019	Comunidad universitaria en general
	Resolución N° 297/2019: Programa de capacitación "Ley Micaela-UNR: perspectiva de género y sensibilización contra las violencias sexistas"	2019	Comunidad universitaria en general
	Capacitación en Ley Micaela con gabinetes de gestión	2019	Gabinetes de gestión[9]
	Curso virtual "Multiplicar Redes. Apuntes virtuales sobre violencias sexistas". Programa Mil Micaelas: Promotoras contra las violencias sexistas.	2020-2021-2022	Mujeres e identidades feminizadas de todos los claustros de la comunidad universitaria
	Curso virtual "Ley Micaela para todes: Taller de formación y sensibilización en género y sexualidades"	2020-2024	Todos los claustros de la comunidad universitaria
	Curso virtual "Formación de formadoras: Ley Micaela en el sistema universitario nacional". Programa Mil Micaelas.	2021	Promotoras, responsables de espacios de atención e integrantes de secretarías de género y sexualidades
	Proyecto de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina (SPU)[10]: "Fortalecimiento Protocolos UNR"	2022	Comunidad de las escuelas preuniversitarias
	Curso de Competencias Específicas "Las violencias de género en el contexto actual: recorridos conceptuales y políticas para su abordaje". Programa Mil Micaelas.	2023-2024	Comunidad universitaria en general[11]
	Capacitación en Ley Micaela para Docentes, Graduades e Investigadores	2024	Docentes, graduades e investigadorxs de la UNR
	Campañas de sensibilización	2023-2024	Comunidad universitaria en general
Estrategias de atención/ abordajes	Ordenanza N° 725: Incorporación de la licencia por violencias sexistas al régimen de licencias existentes para personal docente e investigador	2020	Personal docente y de investigación
	Creación del dispositivo de asistencia psicológica en centros de salud UNR para consultantes/denunciantes de Protocolo	2020	Todos los claustros de la comunidad universitaria
	Creación del "Dispositivo con varones que ejercen violencia de género"	2020	Varones sindicados en denuncias realizadas en el dispositivo de atención vinculado al Protocolo
	Resolución N° 1653/2022: Reglamento de concurso para la designación de responsables de espacios de atención	2022	Profesionales egresadxs de la UNR con perspectiva de género y derechos humanos
	"En Relieve": realización y mapeo de la red territorial de organizaciones que abordan situaciones de violencia de género en la ciudad de Rosario	2022	Comunidad universitaria en general
	Resolución 1163/2023: Incorporación de la licencia por violencia de género al régimen de licencias existentes para personal No Docente de la UNR	2023	No docentes
Acciones evaluativas	Realización de informes de gestión	2024	Comunidad universitaria en general

Fuente: Elaboración propia en base a la realización de un análisis documental.

Antes de proceder con la explicación de la tabla, queremos aclarar que, aunque no la hemos incluido en la clasificación, existe una normativa muy importante que no corresponde al recorte temporal de este trabajo, la Ordenanza N° 734 que sanciona el "Protocolo de actuación ante situaciones de violencia y discriminación por razones de género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual" (Universidad Nacional de Rosario, 2018). Esta fue actualizada en 2022 (Universidad Nacional de Rosario, 2022) y, como indicamos en el apartado anterior, incluye dentro de sus objetivos la prevención, entendida tanto como *"medidas de prevención"*, como *"acciones de prevención y sensibilización"*. El Protocolo constituye un marco normativo general que engloba todas las acciones descritas en la tabla.

Ahora bien, la primera resolución dentro del bloque de medidas de prevención, tanto en términos de temporalidad como de jerarquía, es la N° 1722 (2019a), que adhiere a la Ley Micaela. Esta resolución establece la capacitación obligatoria en temas de género y violencia para todas las personas que se desempeñan en la UNR. Posteriormente, a través de la Resolución N° 297 (2019b), se crea el Programa de capacitación "Ley Micaela-UNR: Perspectiva de género y sensibilización contra las violencias sexistas". Este programa tiene como objetivo principal *"promover una cultura institucional libre de violencias sexistas y propiciar cambios culturales, políticos e institucionales acorde a las necesidades urgentes que el contexto actual demanda"* (2019b: 3). Dentro de los objetivos específicos podemos encontrar: identificar las conceptualizaciones básicas de la perspectiva de género feminista; reflexionar sobre los aspectos sociales, culturales e institucionales que reproducen formas de discriminación y violencia contra las mujeres y disidencias sexuales; reconocer y analizar los tipos, modalidades y ámbitos que producen y perpetúan las desigualdades de género; y contribuir a la implementación colectiva de herramientas de sensibilización, prevención y abordaje de las violencias.

De acuerdo con las estrategias de implementación que se sitúan en el Programa de capacitación de Ley Micaela, el primer nivel estuvo destinado a las autoridades del Rectorado de la UNR, a los decanatos de cada una de las facultades, a los cuerpos directivos de las escuelas preuniversitarias y a las direcciones administrativas de cada unidad académica. Esto se refleja en la tabla bajo la denominación "Capacitación en Ley Micaela con Gabinetes de Gestión" y fue realizado en el año 2019. Según lo expuesto en el "Informe Ley Micaela", elaborado por el Área de Género y Sexualidades de la UNR (2025):

> *"La estrategia de comenzar por el nivel más alto de la estructura de gestión y las autoridades universitarias fue pensada no sólo con el objetivo de otorgarle legitimidad a la Ley, sino también, para comprender la responsabilidad política de las autoridades universitarias, en tanto agentes del Estado con capacidad para hacer cumplir la legislación vigente en materia de derechos y equidad, así como para asumir el compromiso de generar cambios que garanticen la transformación de nuestras universidades en términos igualitarios" (2025: 2)*

El Programa de capacitación también contempla otros dos niveles para la aplicación de la Ley Micaela en la UNR. El segundo nivel está dirigido a integrantes de los órganos colegiados, es decir, el Consejo Superior y los Consejos Directivos de cada unidad académica. En este nivel, sin embargo, no se han identificado acciones específicas. Por su parte, el tercer nivel se orienta a toda la comunidad universitaria e incluye específicamente las *"acciones de sensibilización sobre las temáticas de género y prevención de la violencia sexista"* (Universidad Nacional de Rosario, 2019b: 3). Dentro de este nivel, se destaca la "Capacitación en Ley Micaela para docentes, graduades e investigadores", una iniciativa que en 2024 amplió el

alcance del programa al brindar formación específica para estos sectores. Es en este nivel donde se encuadran las demás acciones de prevención sistematizadas en la tabla.

Al continuar con el análisis de la tabla, localizamos el curso virtual "Ley Micaela para todes: Taller de formación y sensibilización en género y sexualidades". Según la información disponible en el sitio web de la UNR, este curso está dirigido a toda la comunidad universitaria y se ofrece en un formato asincrónico, autoadministrado y gratuito. Es importante señalar que la implementación de esta estrategia respondió a un contexto particular: *"durante la pandemia del Covid-19 (...) la aplicación de la Ley Micaela adoptó una modalidad virtual, permitiendo el acceso sostenido de toda la comunidad universitaria a través del curso 'Ley Micaela para todes', disponible en el campus virtual"* (Universidad Nacional de Rosario, 2025: 9).

Foto Unsplash

Otro conjunto de acciones de prevención se agrupa dentro del "Programa Mil Micaelas: Promotoras contra las violencias sexistas". Este programa puede definirse del siguiente modo:

> *"Una iniciativa que reúne a mujeres y feminidades que formen parte de la Universidad en cualquiera de sus funciones (docentes, estudiantes, no-docentes, graduadas), a través de una serie de instancias de formación y capacitación, para luego constituir un colectivo de "Promotoras" que den impulso a la prevención, que actúen no sólo cuando una situación o episodio de violencia sexista ya aconteció, sino que además sean sujetos y agentes de transformación del entorno en el cual desenvuelven sus actividades" (Santervas et al., 2021: 4334)*

Su sostenimiento a lo largo de varios años nos habla de una iniciativa de prevención de sólida trayectoria. De acuerdo a la información relevada, dentro de este programa se ubican el curso virtual "Multiplicar redes: apuntes virtuales sobre violencias sexistas", en sus cuatro ediciones; el Curso "Formación de Formadoras: Ley Micaela en el sistema universitario nacional"; y el Curso de Competencias Específicas "Las violencias de género en el contexto actual", en sus dos ediciones. El primero de estos cursos constituyó la adaptación del programa a la virtualidad, y tuvo entre sus objetivos contribuir a la construcción de una masa crítica que pueda acompañar, prevenir y generar iniciativas para transformar las estructuras heterocispatriarcales de las instituciones de educación superior.

Por otra parte, el curso de competencias específicas se presenta como una instancia para profundizar lo abordado con la Ley Micaela en la universidad y promover procesos de formación integrales que aporten a identificar las desigualdades de género, reconocer las expresiones de violencias sexistas que las sostienen y elaborar estrategias para su erradicación. De acuerdo a su programa, *"la formación con perspectiva de género, la visibilización de las violencias cotidianas y la problematización de las manifestaciones específicas en las institu-*

ciones educativas, generan un presupuesto fundamental para remover los cimientos patriarcales de nuestras casas de estudios" (Universidad Nacional de Rosario, 2023).

Finalmente, dentro del marco de las medidas de prevención, se han desarrollado diversas campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad universitaria de la UNR. Estas campañas tienen como objetivo aumentar la conciencia sobre las problemáticas de género y violencia, promoviendo la reflexión y el compromiso de quienes integran la universidad. Entre los ejemplos más relevantes se incluyen la campaña "Herramientas para la escucha y el acompañamiento (2022)"[12], "Preguntas frecuentes sobre el Protocolo de Atención (2023)"[13] y "Activá la notificación de la Educación Sexual Integral (2024)"[14], enfocada en la prevención de la violencia digital.

Cabe destacar que, según el "Informe Ley Micaela" (Universidad Nacional de Rosario, 2025), las iniciativas asociadas a la implementación de dicha ley que registraron mayor participación fueron las de modalidad virtual (64,1% frente a 35,9%). Este fenómeno puede explicarse por el contexto de la pandemia de COVID 19, que abarcó una parte significativa del periodo temporal analizado (2019-2024). Asimismo, el formato virtual facilitó un acceso más preciso a la información, ya que permitió llevar a cabo registros más detallados de quienes participaron. Esto, a su vez, posibilitó abordar con mayor profundidad y de manera situada los objetivos planteados con las capacitaciones (Universidad Nacional de Rosario, 2025).

Para concluir este apartado, consideramos que la prevención de las violencias de género en el contexto universitario requiere un enfoque integral que abarque múltiples niveles y estrategias orientadas a transformar las condiciones estructurales que perpetúan estas violencias. Retomando la propuesta de ONU Mujeres (2015), que conceptualiza la prevención en tres niveles de intervención (impedir que ocurra, evitar su repetición y limitar su impacto), y a partir del análisis de normativas y documentos institucionales realizados en este artículo, proponemos entender la prevención en la educación superior como un conjunto de acciones articuladas. Estas incluyen sensibilización y formación, revisión de normativas y currículas, fortalecimiento de dispositivos institucionales y transformación de la cultura organizacional dentro de las universidades. En particular, la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y en las regulaciones internas de la universidad representa un paso clave hacia la creación de un entorno académico más inclusivo para mujeres y diversidades sexogenéricas. Estas acciones no refieren solo a la capacitación, sino que buscan generar cambios profundos en la cultura institucional que limiten la perpetuación de las violencias de género.

La sensibilización y la formación en perspectiva de género para toda la comunidad universitaria son componentes esenciales de este proceso. Igualmente, resulta fundamental fortalecer los dispositivos institucionales mediante la creación y consolidación de espacios de atención, asesoramiento y contención para las personas afectadas por la violencia. Finalmente, la transformación de la cultura organizacional, promoviendo cambios de actitud desde los niveles jerárquicos más altos hasta los más bajos (desde autoridades como decanas y decanos hasta estudiantes), es crucial para generar transformaciones sostenibles.

Este enfoque de la prevención se complementa con la necesidad de poner en marcha estrategias que no solo busquen evitar la ocurrencia de la violencia, sino también minimizar su impacto y garantizar su no repetición. La prevención, entendida como un proceso dinámico que involucra a toda la institución, requiere la creación de normas y el fomento de prácticas no violentas, que reduzcan los riesgos asociados a ella, tales como la deserción estudiantil o la renuncia de puestos de trabajo docentes/no docentes cuando no se resuelven satisfactoriamente los casos de violencia de género.

Conclusiones

En este trabajo hemos abordado la problemática de la prevención de las VDG en la educación superior, con un análisis situado en la UNR durante el período 2019-2024. A lo largo del artículo, hemos explorado los principales enfoques normativos e institucionales sobre la prevención, su conceptualización en la legislación vigente y la puesta en marcha de estrategias preventivas en el ámbito universitario.

Desde una perspectiva metodológica, reconocemos que nuestros análisis se inscriben en un proceso de reflexividad (auto)crítica. Como investigadoras involucradas en el desarrollo de algunas de estas estrategias, entendemos que esto puede influir en nuestras perspectivas. Sin embargo, en un contexto de retroceso de las políticas de género y de crecientes cuestionamientos hacia los feminismos, consideramos fundamental sostener una revisión autocrítica que no solo identifique los desafíos, sino que también ponga en valor las potencialidades de estas políticas.

En el primer apartado, realizamos una revisión de los marcos normativos internacionales, nacionales y universitarios, con el fin de identificar cómo la prevención de la VDG ha sido abordada en distintos niveles de intervención. Nuestra contribución se centró en destacar la necesidad de superar una visión estática de la prevención, frecuentemente homologada a la "letra de la ley" de las normativas, promoviendo un enfoque basado en diagnósticos situados y en el análisis de iniciativas concretas dentro de las universidades.

En la segunda sección, presentamos un relevamiento detallado de las estrategias, medidas y acciones concretas desarrolladas en la UNR, lo que nos permitió problematizar los alcances y desafíos de la prevención en la educación superior a través de dicho caso concreto. A partir de este análisis, hemos propuesto entender la prevención de las VDG como un proceso integral, que no solo involucra capacitaciones sino también transformaciones estructurales en la cultura institucional. Esto incluye la revisión de normativas, la creación de espacios de atención y apoyo, y la incorporación de la perspectiva de género tanto en la currícula como en la gestión universitaria.

Además, consideramos esencial abordar la prevención de la VDG como un proceso de aprendizaje que se vincula con diversos ejes relacionados con la perspectiva de género, tales como el reconocimiento de roles y estereotipos de género, la división sexual del trabajo, las identidades de género y orientaciones sexuales diversas, y el cuestionamiento de las masculinidades, entre otros. En este sentido, entendemos la prevención no sólo como un conjunto de acciones dirigidas a evitar situaciones de violencia, sino también como una estrategia de cambio cultural profundo y sostenido en el tiempo.

Desde una perspectiva de coyuntura, nos encontramos en un contexto político y social en el que ciertos derechos están siendo cuestionados y las políticas de género francamente desmanteladas y desfinanciadas. En este escenario, las políticas educativas universitarias pueden verse afectadas por la falta de respaldo institucional o por intentos de deslegitimación de la perspectiva de género en la educación superior. Sin embargo, la institucionalización de normativas como los protocolos de actuación, las capacitaciones planteadas por la la Ley Micaela y la creación de espacios de atención y abordaje de las VDG, constituyen herramientas clave para sostener los avances alcanzados y garantizar la continuidad de estas políticas en el tiempo.

Las experiencias y normativas que pueden fortalecer el camino recorrido incluyen la ar-

ticulación entre universidades, redes de investigación feminista y organismos estatales y no gubernamentales que sigan promoviendo la continuidad de la agenda de género en la educación superior. Además, el desarrollo de mecanismos de evaluación y monitoreo de las políticas implementadas podría generar evidencia sobre su impacto y justificar su sostenimiento en el largo plazo.

En este contexto, la agencia del activismo feminista universitario, los equipos de género, docentes, estudiantes y personal no docente juegan un rol crucial en la sostenibilidad y profundización de la perspectiva de género feminista en la educación superior. La articulación entre diferentes sectores de la comunidad universitaria, así como la incidencia de mujeres y diversidades sexo-genéricas en espacios de toma de decisión, resulta clave para contrarrestar los retrocesos y continuar con la construcción de universidades más justas e inclusivas.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. (1993) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Porrúa.
- Anzorena, C. (2014) "Aportes conceptuales y prácticos de los feminismos para el estudio del Estado y las políticas públicas", *Revista Plaza Pública*, 7(11), pp. 17-41.
- Barrancos, D. y Buquet, A. (2022) *Mujeres movilizadas en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Blanco, R. y Spataro, C. (2021) "La agenda feminista en la universidad. Entre las estrategias institucionales y la autogestión estudiantil" en Losiggio, D. y Solana, M. (eds.) *Acciones y debates feministas en las universidades*. Florencio Varela: Universidad Nacional Jauretche Editorial, pp. 39-58.
- Carosio, A. (2019) "La irrupción política del movimiento feminista", *Revista Viento Sur*, 164.
- Gherardi, N.; Rey, P.; Gebruers, C.; Krichevsky, M. P. y Ferrari, N. (2015) *Claroscuros en las políticas contra la violencia de género: A cinco años de la sanción de la Ley 26.485 de Protección Integral contra la Violencia es tiempo de promover la rendición de cuentas*. ELA y UNFPA Argentina.
- Ley N° 26.485 (2009) *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. 1 de abril de 2009.
- Ley N° 27.499 (2018) *Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado*. 10 de enero de 2019.
- López, A. (2019) "Violencia contra las mujeres en el ámbito universitario: una realidad emergente en la región", *Interface (Botucatu)*, 23, pp. 1-5. Disponible en: https://doi.org/10.1590/Interface.190651
- López Dietz, A. y Hiner, H. (2022) "¡Nos quitaron tanto que nos quitaron hasta el miedo! Acción colectiva, emociones, repertorios y marcos estratégicos del Tsunami Feminista de 2018 en Chile", *Páginas*, 15(35), pp. 3-26. Disponible en: https://doi.org/10.35305/rp.v14i35.644
- Mingo, A. (2020) "El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo", *Perfiles Educativos*, 42(167), pp. 10-30. Disponible en: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063
- Moltoni, R.; Bagnato, M. Laura y Blanco, R. (2020) "Instrumentos contra las violencias sexistas en universidades nacionales. Periodización, características institucionales y lenguajes de intervención (2014-2021)", *IDAES*, 26(14), pp. 149-168. Disponible en: http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/1172
- ONU Mujeres (2015) *Un marco de apoyo a la prevención de la violencia contra la mujer*. Disponible en: https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2015/A-framework-to-underpin-action-to-prevent-violence-against-women-es.pdf

- Organización de los Estados Americanos (1994) *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)*. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html
- Ramírez Velásquez, J. C.; Alarcón Vélez, R. A. y Ortega Peñafiel, S. A. (2020) "Violencia de género en Latinoamérica: estrategias para su prevención y erradicación", *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), pp. 260-275.
- Rovetto, F. (2020) *Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RUGE-CIN.
- Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017) "Que la universidad se pinte de feminismos" para enfrentar las violencias sexistas, *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 1(2) : pp. 1-7. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7919/pr.7919.pdf
- Santervas, G., Paz, M., Marro, R. y Moltoni, R. (2021) "La Universidad en transformación: cuando los feminismos irrumpen en las instituciones. El caso de la UNR (2019-2021)". Ponencia presentada en *V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC, UBA), CLACSO*, pp. 4330-4345. Disponible en: http://iealc.sociales.uba.ar/novedades/actas-v-jornadas-internacionales-de-estudios-de-america-latina-y-el-caribe-escenario-regional-de-ofensiva-capitalista-y-rebeliones-populares/
- Torlucci, S., Torricella, P., Gianfrini, M. F. y Luquet, C. (Comps.) (2023) *RUGE: La formación de formadorxs en género en las universidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RUGE-CIN. Disponible en: https://ruge.cin.edu.ar/materiales/75-libro-ruge-formacion-de-formadorxs
- Universidad Nacional de Rosario (2018) *Protocolo de actuación ante situaciones de violencia y discriminación por razones de género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual (Ordenanza 734/2022).*
- Universidad Nacional de Rosario (2019a) *Resolución de Consejo Superior N° 1722/2019: Adhesión a la Ley Micaela.*
- Universidad Nacional de Rosario (2019b) *Resolución N° 297/2019: Creación del Programa de capacitación "Ley Micaela-UNR: Perspectiva de género y sensibilización contra las violencias sexistas".*
- Universidad Nacional de Rosario (2022) *Protocolo de actuación ante situaciones de violencia y discriminación por razones de género, identidad y/o expresión de género u orientación sexual en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario (Ordenanza 754/2022).* Universidad Nacional de Rosario. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2022/05/CS-754-2022-Ordenanza-Protocolo-UNR.pdf
- Universidad Nacional de Rosario (2023) *Programa de inclusión educativa y laboral travesti-trans y no binaria.* Área de Género y Sexualidades. https://unr.edu.ar/programa-de-inclusion-educativa-y-laboral/
- Universidad Nacional de Rosario (2024) *Informe de gestión 2019-2024: Área de Género y Sexualidades UNR.* Disponible en: https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2024/08/Infome-de-gestion.-area-de-genero-y-sexualidades-unr.pdf
- Universidad Nacional de Rosario (2025) *Informe Ley Micaela (2019-2024).* Programa de Capacitación Ley Micaela, Área de Género y Sexualidades, Universidad Nacional de Rosario.

Notas

[1] Cabe aclarar que en el año 2019, a partir de la renovación de autoridades en el nivel de rectorado de la Universidad Nacional de Rosario, se crea el Área de Género y Sexualidades (AGESEX, UNR), una de las primeras experiencias de gestión en este nivel de autoridad en la Argentina.

[2] Aunque existen al menos 19 instrumentos y documentos sobre Derechos Humanos relacionados con la prevención de la violencia contra las mujeres y niñas, tanto a nivel internacional como regional (ONU Mujeres, 2015), hemos seleccionado solo dos por su mayor desarrollo analítico sobre la prevención: el

documento de ONU Mujeres (2015) y la Convención de Belém do Pará (1994). Ambos pueden consultarse en su totalidad en el documento de ONU Mujeres (2015) anteriormente citado, particularmente en el apéndice Nº 3, páginas 56 y 57.

[3] Por ejemplo, artículos científicos como el de Ramírez Velásquez, *et al.*, (2020), que revisan la literatura sobre prevención de las violencias de género en diversos países de América Latina, se centran más en el marco normativo que en las acciones concretas y sus resultados específicos en los países de la región que analizan. Además, no proponen un concepto de prevención que trascienda las normativas de cada país.

[4] En el texto de la Ley 26.485 (2009), se entiende la sensibilización y la concientización como la difusión de información sobre los derechos, recursos y servicios garantizados por el Estado, así como la promoción de la condena social hacia todas las formas de violencia contra las mujeres. Esto incluye la publicación de materiales destinados a apoyar las acciones de las distintas áreas implicadas en la implementación de las políticas de prevención de violencia contra las mujeres.

[5] En este caso, se trataba del "Consejo Nacional de las Mujeres", creado en 1992 y sustituido en 2017 por el "Instituto Nacional de las Mujeres". Cabe agregar que en 2019 se creó el "Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad" de la Nación, suprimido a fines de 2023.

[6] Corresponde a la línea 144, que fue inaugurada en 2013 en consonancia con los objetivos establecidos por la Ley 26.485, artículo 9. Si bien actualmente el recurso sigue existiendo, desde agosto de 2024 ha atravesado un franco desmantelamiento.

[7] El nombre rinde homenaje a Micaela García, una joven entrerriana (argentina) de 21 años, militante del Movimiento Evita y del Movimiento Ni Una Menos, quien perdió la vida en un femicidio.

[8] La adhesión a la Ley en la UNR se aprobó el 28 de mayo de 2019 (Universidad Nacional de Rosario, 2019a)

[9] Refiere a las máximas autoridades universitarias, secretarías y direcciones de todas las unidades académicas de la UNR.

[10] Convocatoria realizada por la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina (SPU) para la creación, jerarquización y fortalecimiento de los espacios institucionales para el desarrollo de las políticas de género en las universidades.

[11] En esta instancia, cabe aclarar que se dio prioridad a quienes ya contaban con conocimientos previos en perspectiva de género.

[12] Disponible en: https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2022/08/Herramientas-y-recursero.-Acompanamiento-y-escucha.pdf

[13] Localizable a través del siguiente enlace: https://unr.edu.ar/protocolo-de-atencion-violencia-de-genero/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAabP97vods9NHtEAlifxg8gpWLHvmOO2N8UO2PTEkqBHek620lyambtgsSU_aem_QU0JoeG8QVpej6Tb3Y69fg

[14] Para más información de la iniciativa ingresar a: https://www.instagram.com/p/DCy5XJkCG-X/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

*Rocío Moltoni es Licenciada y doctoranda en Ciencia Política, Universidad Nacional de Rosario. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Integrante del Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género, Asesora de la Secretaría de Género y Sexualidades y Docente de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: rocio.moltoni@fcpolit.unr.edu.ar, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7725-5915

**Romina Marro es Licenciada en Ciencia Política, Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora del Programa Mil Micaelas en el Área de Género y Sexualidades, Universidad Nacional de Rosario. Integrante del Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género y Docente, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: romi.marro@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8106-9503

Resignificaciones y traducciones territoriales de la agenda feminista en el acompañamiento a estudiantes secundarias que maternan

Resignifications and Territorial Translations of the Feminist Agenda in the Support of Secondary School Students who are Mothers

GUADALUPE FERNÁNDEZ CHEIN*
IIEGe, FFyL-UBA/CONICET

Resumen:
Las páginas que siguen analizan cómo les referentes institucionales de un programa socioeducativo —orientado a acompañar a juventudes que maternan, paternan y gestan mientras cursan sus estudios secundarios— traducen la propuesta oficial de esta política pública a partir de sus propias trayectorias y experiencias de vida.
Desde un enfoque etnográfico, el estudio permite visibilizar el funcionamiento complejo y, en ocasiones, contradictorio del Estado. En este marco, se examinan las formas en que les agentes negocian e interactúan con la influencia que la "agenda de género" ha tenido en la reconfiguración de los lineamientos del Programa, que en los últimos años se ha ampliado para incluir todo el espectro de derechos sexuales y (no) reproductivos.
Ante estos cambios, les referentes de las escuelas estudiadas —ubicadas en dos barrios de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires— reelaboran la propuesta oficial a partir de su propia interpretación de las necesidades de estas juventudes. Si bien no expresan desacuerdos ideológicos con la "agenda de género", consideran que esta presenta múltiples sesgos que, desde su perspectiva, dificultan la comprensión de los diversos significados y usos sociales que las jóvenes asignan a las prácticas vinculadas con la maternidad sin resolver sus "intereses prácticos".

Palabras clave: Programas educativos - Maternidades juveniles – Agenda feminista – Antropología de las políticas públicas – Territorialización del Estado

Abstract:
The following pages analyze how institutional representatives of a socio-educational program—designed to support young people who mother, father, and gestate while pursuing their secondary education—interpret and adapt the official framework of this public policy based on their own life trajectories and experiences.
From an ethnographic perspective, the study highlights the complex and sometimes contradictory functioning of the State. Within this framework, it examines how program agents negotiate and interact with the influence of the "gender agenda" in the reconfiguration of the program's guidelines, which in recent years has expanded to encompass the full spectrum of sexual and (non) reproductive rights.
In response to these changes, representatives from the studied schools—located in two neighborhoods in the southern area of the Autonomous City of Buenos Aires—reinterpret the official proposal based on their own understanding of the needs of these young people. While they do not express ideological disagreements with the "gender agenda," they consider that it carries multiple biases that, from their perspective, hinder its ability to fully grasp the diverse social meanings and uses that young women attribute to maternity-related practices without addressing their "practical interests".

Keywords: *Educational Programmes - Youth Motherhood - Feminist Agenda - Anthropology of Public Policies - Territorialisation of the State*

Cita recomendada: Fernández Chein, G. (2024), "Resignificaciones y traducciones territoriales de la agenda feminista en el acompañamiento a estudiantes secundarias que maternan", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp 27 - 40.

Capilaridad estatal y regímenes de género

El "Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas" (en adelante, el Programa), que depende del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA), funciona en las escuelas de nivel secundario y tiene por objeto el acompañamiento de las trayectorias educativas de les[1] estudiantes que transitan su escolaridad gestando, maternando o paternando. Para ello, el dispositivo cuenta con la figura de referentes institucionales que es desempeñada por personal de la escuela que suma, a sus tareas cotidianas, el ejercicio de este rol.

Entre 2021 y 2023 se realizó un trabajo de campo en dos escuelas secundarias de la zona sur[2] de la Ciudad, con el objetivo de analizar cómo les referentes institucionales construyen las necesidades y diseñan estrategias de acompañamiento para las jóvenes que maternan mientras cursan sus estudios. A través de diversas estrategias etnográficas —incluyendo conversaciones informales presenciales y telefónicas con agentes del Programa, entrevistas abiertas y en profundidad, grupos focales, seguimiento en redes sociales mediante técnicas inspiradas en la etnografía virtual y el análisis de documentos oficiales—, se buscó reconstruir "desde abajo" las formas en que las políticas públicas son implementadas y experimentadas por distintos grupos sociales (Perelmiter, 2020: 49). Este artículo presenta los resultados obtenidos al examinar cómo les referentes institucionales gestionaron la influencia de la agenda de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos (en adelante, DDSSRR), la cual define los principales lineamientos de trabajo del Programa en la actualidad[3].

Este trabajo sostiene como premisa que las políticas estatales tienen agencia más allá de sus creadores. Las políticas públicas no funcionan de manera lineal ni homogénea: son resignificadas y traducidas en sus distintos niveles de implementación y elaboración en procesos de negociación que no se encuentran libres de tensiones y disputas.

En las instituciones, las políticas públicas se entraman en una compleja red de relaciones en las que entran en juego las trayectorias vitales de les diferentes agentes (Shore, 2010), los afectos y las emociones (Fassin, 2016). Por ello, conocer las experiencias de les referentes y sus sentidos construidos en relación con la agenda feminista de DDSSRR, permite vislumbrar qué impacto tuvo esa agenda en las estrategias erigidas por les referentes para acompañar a las jóvenes madres estudiantes.

El rastreo de asociaciones (Latour, 2005) ponderado metodológicamente en esta investigación, dio lugar a reconocer que las capilaridades de esta política pública (Raggio y Sabarots, 2012) están constituidas por sentidos que se entrelazan en las diferentes mallas del Estado en las que se conjugan las concepciones intrínsecas que esta política porta —en su versión oficial— con los "sentimientos morales" (Fassin, 2016) de les agentes estatales que la implementan. Siguiendo a Fassin (2016), entendemos por "sentimientos morales" aquellas emociones que sensibilizan a las personas frente al malestar de les otres y generan el deseo de corregirlo. En el caso de les referentes institucionales que conforman el universo de este estudio, sus "sentimientos morales" están profundamente influenciados por el proyecto pedagógico de las llamadas "emem históricas". Este término se utiliza para referirse al conjunto de Escuelas Municipales de Educación Media creadas en 1990 en barrios que, hasta entonces, carecían de escuelas secundarias. Dentro de la comunidad docente, esta denominación remite al enfoque socioeducativo con el que surgieron dichas instituciones, el cual prestaba especial atención a las condiciones socioeconómicas que moldeaban las

biografías y trayectorias de les jóvenes provenientes de barrios vulnerados. En la práctica y en las narrativas de les referentes institucionales se encuentran vestigios de este proyecto, ya que construyen sus estrategias de acompañamiento desde la comprensión de la población con la que trabajan como una población "en riesgo".

A través de entrevistas al personal del Programa que desempeña sus funciones dentro del Ministerio ("docentes/capacitadores") y del análisis de sus documentos oficiales, fue posible identificar cómo la reconfiguración de sus objetivos y propósitos generó tensiones específicas entre les referentes institucionales y la propuesta oficial. Esa reconfiguración se produjo, como se analiza en las siguientes páginas, a partir de la interpelación que experimentó el Programa en distintos niveles debido a los lineamientos de la agenda de DDSSRR (Fernández Chein, 2024a, 2024b), impulsada por el movimiento feminista. Por ello, resultó fundamental indagar en el universo de sentidos y experiencias que les referentes institucionales tenían en relación con la "agenda de género" promovida por el llamado feminismo hegemónico. Cuando se hace referencia a la "agenda de género" del feminismo hegemónico, se pretende poner el foco en los discursos y prácticas de ese movimiento social que ha logrado construir amplios marcos de consenso en la sociedad a partir del recorte de un conjunto de acuerdos determinados y de una población específica en las que las maternidades juveniles, según entiende esta investigación, son obliteradas.

En el período en el que se desarrolló la investigación, el movimiento feminista fue un sujeto protagónico en el contexto argentino. Aunque las consignas que lo caracterizaron no estaban ceñidas a la salud sexual y (no) reproductiva[4], el abordaje en relación con este tópico estuvo casi exclusivamente dirigido a cuestionar la obligatoriedad de la maternidad (Felitti, 2013); a exigir métodos anticonceptivos y la interrupción voluntaria del embarazo. Entre los años 2018 y 2020 el movimiento conocido popularmente como "marea verde" logró que el Proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo tenga tratamiento parlamentario[5].

En lo que respecta a las maternidades juveniles, esta agenda feminista se limitó a pronunciarse en relación con las maternidades forzadas a través de la campaña ampliamente difundida: "En un mundo justo, las niñas no son madres"[6]. Las maternidades juveniles fueron circunscriptas, de este modo, a situaciones de violencia sexual, o como producto de relaciones de género que desfavorecen a las jóvenes y las ubica, invariablemente, en el lugar de víctimas. Si bien, esta perspectiva no se traslada linealmente a los documentos oficiales del Programa —como se verá más adelante— sí condicionó —por múltiples razones que también serán abordadas— que las capacitaciones que se dictan desde el Programa a les referentes estén centradas en trabajar Métodos Anticonceptivos, Ley de Identidad de Género y Violencia de Género.

Como sostiene Fassin "*la acción [de las instituciones] se produce en la intersección de lo nacional y local, las instituciones permiten la operación teóricamente delicada y metodológicamente incierta de interconectar los niveles macrosociológico y microsociológico*" (2015: 12). Entonces, estudiar qué hacen y cómo piensan les referentes permitió interpretar la implementación de la política pública en el marco de las negociaciones, tensiones y disputas que afloran en la interacción con la propuesta oficial, los discursos mediáticos, el contexto histórico de movilización social, etcétera.

Desde esas coordenadas, a lo largo de estas páginas se aborda cómo la propuesta estatal se enraiza en la vida de las personas que la aplican y en las concepciones preexistentes en ellas y en las instituciones en las que habitan, re-elaborando la propuesta oficial a partir de su discrecionalidad (Perelmiter, 2012) y desde los márgenes de maniobra que la

propia estructura oficial les habilita. De esa complejidad resulta que en el funcionamiento del Programa coexisten diferentes regímenes de género en los que se solapan intereses "prácticos" con intereses "estratégicos" (Molyneux, 1985) en lo que Medan, Gaitan y Llobet (2019) llaman "territorialización de las políticas sociales".

Los intereses de género en la dimensión experiencial de las políticas públicas

La historia del Programa y su institucionalización como política pública es bien peculiar. El Programa tiene su precedente en una experiencia institucional, en una escuela de la zona sur de CABA[7]. Surgió en 1995 como un dispositivo llamado "grupos de reflexión" que reunía a las estudiantes madres y gestantes con el objetivo de acompañarlas en sus trayectorias educativas y evitar la deserción escolar. Este espacio emergió por iniciativa de la directora de la escuela que, preocupada por las prácticas excluyentes que apuntaban contra las estudiantes embarazadas, convocó a una psicóloga que trabajaba en el barrio para inaugurar este espacio. Esta propuesta fue la que inspiró el impulso del "Proyecto de retención de alumnas madres y embarazadas"[8] que se convirtió, más tarde, en política pública. Se comenzó con seis escuelas y paulatinamente se fue incrementando el número de instituciones. Este artículo se nutrió del trabajo de campo realizado en dos de esas escuelas, una de ellas es la escuela en la que nace el Proyecto.

En sus inicios, esta iniciativa se configuró de manera situada a partir de las necesidades concretas de la población y se vio influenciada por las prácticas comunitarias y de cuidado que signaron a las escuelas de esta zona de la Ciudad sentando los fundamentos morales acerca de qué se reconoce como una "buena práctica docente" en ese contexto particular. Franco Patiño y Llobet (2019) llaman *"institucionalidades ascendentes"*, a las iniciativas *"creadas desde abajo y con espíritu de colectividad"* para remarcar el carácter de base de éstas que fueron avanzando en *"formas asociativas que se complejizaron en el tiempo"* (2019: 63). Esta categoría resulta clave para comprender la genealogía del Programa y la contradicción inherente a su proceso de institucionalización. Su particularidad radica en que, si bien hoy constituye una política pública, tuvo su origen en una experiencia territorial basada en los "grupos de reflexión". Este artículo invita a habitar y reflexionar sobre la incomodidad que surge al reconocer la importancia del proceso de institucionalización: por un lado, implica el reconocimiento, la jerarquización y la consolidación de experiencias, estrategias y herramientas gestadas en los territorios por sus propios protagonistas; por otro, conlleva la homogeneización de su población destinataria y la pérdida de su anclaje original.

En 2001 se formalizó como programa socioeducativo y comenzó a funcionar bajo la órbita de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de esa fecha, empezó a extenderse —progresivamente— a otras zonas (norte y centro) de la Ciudad, y a incorporar a otras modalidades de la educación secundaria. En otros trabajos se analiza cómo esta expansión del Programa tuvo como consecuencia la pérdida de la especificidad del territorio en el que se gestó y de los intereses y necesidades de la población particular para la que había surgido (Fernández Chein, 2024a).

Otro punto de inflexión clave en el Programa, y de especial relevancia para los objetivos de este artículo, es que, desde el año 2021, comenzó a sistematizar nuevos tipos de acompañamiento más allá de los vinculados al embarazo, la maternidad y la paternidad. Entre ellos, se incluyen el apoyo en interrupciones legales y voluntarias del embarazo, situacio-

nes de violencia de género, procesos de transición de identidad de género, entre otros. Este cambio, además de ser resultado del descenso de la tasa de fecundidad juvenil en todo el país[9], buscó reflejar en las planillas, el trabajo que se hacía efectivamente en el territorio: "para que los papeles también dieran cuenta de la tarea que se venía realizando"[10].

Aunque las transformaciones macropolíticas, a través de los nuevos marcos legales en materia de DDSSRR y Derechos de Niñxs y Adolescentes (en adelante, DDNNyA)[11], dieron impulso y directrices para que el Programa ampliara su campo de intervención (Fernández Chein, 2024a), lo cierto es que la plataforma del Programa se fue reconfigurando por la propia agencia de les "docentes/capacitadores" que imprimieron dinámicas y objetivos de trabajo de acuerdo con sus trayectorias vitales, formativas, activistas, militantes que también se encontraban influenciadas por los discursos de la agenda feminista contemporánea (Fernández Chein, 2024a, 2024b) y la interacción con la población docente de las escuelas. Como sostiene Guzmán (2019):

> *"los actores en posesión de diferentes recursos y marcos interpretativos negocian en torno al sentido de las transformaciones sociopolíticas en curso, a la definición de nuevos problemas públicos relativos a las desigualdades de género, a la necesidad de reformas y de nuevas políticas públicas, así como también en torno al cumplimiento de los compromisos internacionales sobre la igualdad de género suscritos por el Estado" (*Guzmán, 2019: 10).

Foto Canva_ECyS

Estas demandas feministas, que han impactado en la reconfiguración de los lineamientos de trabajo del Programa, presentan ciertas resistencias por parte de les referentes institucionales que desarrollan sus tareas en el territorio. Como ya se ha abordado en otros trabajos (Fernández Chein, 2024a, 2024b), esas resistencias son originadas por las propias "subjetividades morales" (Fassin, 2016) de les agentes que, a partir de sus propias trayectorias vitales y la estructura afectiva del proyecto pedagógico de las "emem históricas", se reconocen más en las "*dinámicas comunitarias que en las propuestas institucionales [o estatales]*" (Medan, 2019:264). En muchos de los casos, les referentes son parte de la comunidad barrial, e incluso, han sido estudiantes de la escuela y/o "alumnas madres" en las mismas. Por ello es posible encontrar, en sus prácticas y discursos, universos de sentidos compartidos con los de las jóvenes.

¿Lo urgente o lo normativo? Construcción de la "arquitectura de necesidades" de las jóvenes madres

Hacer una capacitación [sobre métodos anticonceptivos, interrupción voluntaria del embarazo], está buenísimo y sirve pero vos tenés que resolver [las necesidades de las pibas].
(Referente institucional. Entrevista en profundidad, 1 de julio de 2022).

Analizar la interpretación estatal de la necesidad de la población requiere partir de un enfoque relacional del funcionamiento del Estado y sus programas estatales. En virtud de la capilaridad compleja y contradictoria que se manifiesta en el funcionamiento del Programa, fue relevante indagar en qué medida la agenda feminista había constituido, o no, una fuente de influencia en el entramado de estrategias con las que la "burocracia de a pie" (Perelmiter, 2012) acompaña a las experiencias de las maternidades juveniles para conocer y comprender de qué manera éstas son reguladas. A continuación se presentan algunos de los principales hallazgos obtenidos al respecto.

1. El valor de la capacitación frente a las demandas territoriales concretas

Les referentes institucionales de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo —inscriptas en contextos barriales vulnerados— se invisten de la figura de ser la autoridad legítima para interpretar y resolver cuáles son las necesidades reales de las jóvenes. Aunque sostienen un amplio acuerdo ideológico con la agenda de DDSSRR y con la ampliación de derechos en general, la traducción que hacen de la política pública está signada por la urgencia de buscar soluciones a los intereses "prácticos" de las jóvenes que están asociados a resolver situaciones habitacionales, acceso a pañales, turnos médicos, leche maternizada, asistencia social, entre otros. Esta "arquitectura de necesidad" (Fraser, 1997) no está construida a priori, sino que es definida en procesos de negociación de sentidos cartográficamente situados en los que les referentes prestan particular atención a la realidad social, económica y cultural que configura las experiencias de las jóvenes con las que trabajan. Como se refleja en el epígrafe del apartado, para la mayoría de les referentes con quienes se trabajó, las capacitaciones que les ofrecen desde el Programa (sobre Métodos Anticonceptivos, Ley de Identidad de Género, Interrupción Legal y Voluntaria del Embarazo), "pueden estar buenísimas y sirven" pero no resuelven las necesidades que elles interpretan como legítimas de las jóvenes:

> *Yo la veo desde este lado del mostrador, más desde 'lo popular', digamos. Del barrio. Están buenísimas todas las leyes que benefician a las pibas, pero ¿cómo la bajan al barrio? El otro día cuando fuimos a la capacitación, que nos hablaron de los métodos anticonceptivos, del aborto… bien, todo piola, nos dijeron de los centros de salud 'amigables', bueno, bien ¿y los no amigables? ¿Con qué se encuentran las pibas cuando van ahí? Acá las pibas están maternando sin acceso a la vivienda, sin acceso a la salud. Porque para que las atiendan en el Hospital tienen que ir a las 5 de la mañana a hacer cola. Por ahí tenemos la ventaja de que en los Centros de Salud del barrio siempre hay algún compañero, alguna compañera que comprende el lugar donde está trabajando y que… por ahí al vecino, a la vecina le baja la ley de una manera más popular.* (Referente institucional. Grupo focal, septiembre de 2023).

La discrecionalidad con la que actúan les agentes a la hora de construir su propio protocolo de acompañamiento, funciona como un instrumento para legitimar determinadas necesidades sociales en las que "lo urgente" arroja a "lo normativo" a un segundo plano (Perelmiter, 2012).

Los relatos constatan la apreciación que les referentes elaboraron acerca del Programa en la que se confirma que, desde su perspectiva, los lineamientos formales no dan respuestas a la realidad concreta de las chicas, mientras que su anclaje territorial —desde diferentes posicionamientos— sí está más próximo a comprender qué tipo de acompañamiento es el acertado. Estas tensiones, derivan en que les referentes se posicionen permanentemente por fuera del Programa, nombrándolo un dispositivo externo, al que no pertenecen, aunque elles son un eslabón clave de este.

2. Lo normativo relegado frente a las redes locales

De este modo, les referentes hacen sus propias traducciones de la "agenda de género" feminista para adecuarla al contexto local en el que trabajan. Al mismo tiempo demuestran que confían más en las redes horizontales entre organizaciones sociales y trabajadores de las instituciones, que en la cadena "vertical" de los Programas en los que se encuadran sus tareas:

> *En la pandemia teníamos 50 alumnas y alumnos, madres, padres, eh… nosotros: Día del Niño, entregamos 50 juguetes. El programa no lo hace eso y otra escuela tampoco. Lo mismo que cuando fue… fin de año… Entregamos 50 cajas navideñas para las alumnas madres, la escuela, y bueno, nosotros, los referentes de la escuela. Yo hice eso en pandemia y por eso después [la conducción de la escuela] me ofrecieron ser referente. Los docentes que donaron dinero, la gente, la comunidad del barrio y se pudieron llevar cada uno su bolsón. Pero bueno, yo qué sé, por ahí es una política…. Si a mí mañana me dicen "bueno, mirá, vas a ser el coordinador general de… de esto, ¿no? de alumnas madres, en todas las escuelas de Capital Federal". Bueno, yo haría proyectos pensando en eso. Darles esa respuesta. Decirles 'escúchame ¿tuviste tu hijo?', bueno, que yo como referente de escuelas tenga un teléfono donde le digo 'mirá, vos tenés que ir acá y te van a hacer el documento, tenés una prioridad vos, para hacer el documento', eso no existe, no está, y la piba tiene que resolver sola.* (Referente institucional. Entrevista en profundidad, 1 de julio de 2022).

En el relato no solo es posible identificar cómo la institución reconoció en las acciones solidarias de este referente los requisitos suficientes para ofrecerle el cargo; también puede observarse la ponderación que hacen de las acciones comunitarias y de las redes autogestionadas para resolver situaciones emergentes. En la misma línea un referente del turno vespertino manifiesta que haber ingresado a trabajar como referente del Programa, implicó "ir armando redes con las compañeras que trabajaban más territorialmente en el barrio, conociendo otros espacios, intercambiando experiencias, ir conociendo lugares, como para decir 'bueno, tengo esta situación, podemos derivarla a tal lugar y sé que va a estar todo bien'" (Referente institucional. Grupo focal, septiembre de 2023).

3. Las concepciones y experiencias sobre lo que es la maternidad, el género y la juventud

En la recodificación que hacen de esta política pública les referentes de estas escuelas, se conjugan sus propias concepciones y experiencias acerca de qué es la maternidad, el género, la juventud. Estos, son conceptos relacionales que adquieren sentido en contextos sociales determinados y en la interacción con otros clivajes identitarios. Por ello, las

prácticas y los discursos de les referentes responden, más bien, a los intereses "prácticos" de género que

> *"se asocian con la satisfacción de necesidades básicas de vida, en estrecha relación con la reproducción social de los hogares y las comunidades. Estos intereses remiten a las condiciones concretas del lugar de las mujeres en la división sexual del trabajo (…). Los intereses prácticos están asociados con la clase social puesto que las mujeres de sectores populares son quienes, mayormente, se movilizan en torno a estos"* (Rodríguez Gustá, 2019: 23).

Las ideas que tienen les referentes respecto de las jóvenes y de sus experiencias de maternidad, se van presentando de forma confusa y ambigua (Llobet, 2013). La construcción de las experiencias de las maternidades de las estudiantes que hacen les referentes no está por fuera de la construcción que hacen de lo juvenil y de las redes de parentesco en las que se inscriben estas experiencias:

> *nuestros adolescentes no tienen como una etapa así de infancia como se plantea en algunos discursos, de juego, de grupos de amigos, de disfrute, de vivir una infancia donde no tengan que realizar ninguna otra tarea más que la de ser niños y niñas ¿no? Sino que nuestros adolescentes tuvieron una niñez donde tenían que realizar tareas o muchas veces acompañar a las familias a cartonear, a laburar, a un comedor, o tareas de cuidado, que, si uno lo piensa así, de una manera lineal, etaria decís 'bueno, no son cosas que tienen que estar viviendo en su niñez' Que me parece que es un tema que afecta un montón a nuestra comunidad ¿no? El tema de que hay parte de la infancia que está más allá de si son madres o padres, o de haber gestado, hay tareas de cuidado que siempre recaen en… Y hay un tiempo que no está, que se pierde. Es como que tienen un crecimiento abrupto y pasan de ser niños, niñas a adultos, directamente.* (Referente Institucional. Grupo focal, septiembre de 2023).

En los relatos, es posible registrar cómo les referentes se esfuerzan por reconocer los múltiples "marcadores" en los que es necesario reparar para poder acceder a conocer y comprender las juventudes con las que trabajan —aun cuando se trasluce que adoptan una experiencia de niñez como la ideal—. En múltiples pasajes, refieren a cómo la clase y la nacionalidad, operan como clivajes que configuran redes de parentesco que se encuentran por fuera de los cánones del modelo de familia blanco, burgués, de clase media, etcétera. Y en esas configuraciones familiares, a les jóvenes les toca desarrollar muchas tareas de cuidado, dando cuenta de una transición juvenil que dista en demasía con los modelos juveniles a los que parecen estar dedicados los discursos feministas en los que la postergación de la maternidad aparece asociada a otros proyectos como continuar estudios de grado, posgrado y/o viajar. De este modo, les referentes dan cuenta de la existencia de las diversas formas de experiencias juveniles, reparando en la trama de sentidos, prácticas y valores asociados al contexto social específico en el que inscriben sus tareas.

Por esta razón es que es posible encontrar dentro de una misma arquitectura estatal múltiples "regímenes institucionales de género" (Haney, 1996) que regulan las experiencias de jóvenes de clases populares que maternan mientras cursan sus estudios secundarios. Incluso, en ocasiones, esos "mensajes de género" entran en contradicción entre sí cuando unos ponen el foco en acrecentar la autonomía sexual y otros, encuentran en concepciones maternalistas (Nari, 2004) el pilar para resolver los intereses prácticos de las jóvenes como puede observarse en el siguiente apartado.

4. La lectura "tradicional" frente a la lectura feminista de los roles de género

Las demandas feministas que aparecen hilvanadas en las reformulaciones de los objetivos programáticos de la propuesta oficial del Programa están signadas por lo que Molyneux (1985) llama intereses "estratégicos" de género, en tanto

> *"apuntan al cuestionamiento de las relaciones de subordinación en el marco del orden de género y, por ende, a su transformación. En principio, estos intereses implicarían procesos adicionales de abstracción, en tanto la reflexión acerca de las posiciones de subordinación iría acompañada de la proyección de alternativas de cambio"* (Rodríguez Gustá, 2019: 23).

Esto entra en contradicción con algunas narrativas y prácticas de les referentes. Aunque no de manera homogénea, se hallaron, entre les referentes, discursos maternalistas que son desplegados en sus intervenciones. Estas voces, reconocen en esas normas de género "tradicionales" los modos con los que las jóvenes "pueden salir adelante" en el contexto familiar y barrial en el que viven.

En el ejercicio de su rol, hay referentes que entienden a la maternidad como un medio para que las chicas "se empoderen" y construyan su autonomía a través de hacerse responsables. Por eso ponderan los modelos de aquellas "que salen adelante" siendo madres:

> *Ella es una madraza. Conoce sus derechos, viene acá a la escuela y da charlas, está presente, da una mano. No solo sabe cuidar a su hijo, hacer la comida o cosas que pueden sonar medio machirulo como lo digo ¿no? Es una madraza en todo sentido. En llevar adelante todo. La conocí en la escuela siendo madre, con su nene, poniéndolo todo para recibirse ella y su pareja. Estando los dos en la escuela le metieron todo. Y creo que por eso es madraza, se pone la familia al hombro. Viviendo con su mamá, con su primo, y ella preocupada para que no les falte nada. Capaz que no es madraza, capaz que es mujeraza lo que quiero decir* (Referente institucional. Entrevista en profundidad, 1 de julio de 2022).

En ocasiones, estas intervenciones también construyen modelos de "buenas" y "malas" madres estableciendo la diferencia entre quienes:

> *Salen adelante. Tienen independencia en el contexto que tienen, de salir adelante de inventar cualquier cosa como para que no le falte nada a su familia, pero después podés tener otros casos que no, al revés, digamos, terminan... se pelearon con el papá del nene y terminan yéndose por otro lado y el nene queda boyando con la mamá, con la tía, con la abuela de…* (Referente institucional. Grupo focal, septiembre de 2023).

Estas posiciones se ven tensionadas dentro del propio equipo de referentes. Hay quienes tienen una mirada más crítica al plantear que las jóvenes se encuentran inmersas en un modelo familiar "más tradicional" que las hace estar pendientes de las tareas domésticas y las tareas de cuidado que incluyen "esperar al marido con la comida o el mate cuando llegan de trabajar". En este tipo de posiciones portan elementos de la crítica feminista al modelo tradicional de familia:

> *También se dan estas cuestiones como 'bueno, te convertiste en madre, ahora sos adulta. No podés salir, tenés que cuidar a tu pibe. No ¿cómo vas a salir y dejar al pibe con la abuela?' o 'tenés que cocinar cuando venga tu marido del trabajo' Y eso está arraigado en la familia y se va transmitiendo generacionalmente. Y es muy difícil muchas veces desandar eso. No digo intervenir desde nuestro punto de vista ni juzgar, pero al menos abrir*

> *el diálogo para poder cuestionar algunas cosas (…) hay como una idea muy tradicional todavía, como en este sentido, el cuidado de les hijes no es compartido, sino que queda más a cargo de la madre. Inclusive desde las propias familias, la madre y el padre le dicen 'bueno, ahora sos madre, tenés que cuidar a tu bebé': 'la buena madre se queda en casa, la buena madre cuida a su hijo, la buena madre' ¿no?* (Referente institucional. Grupo focal, septiembre 2023).

Los sentidos maternalistas —y familiaristas, puede agregarse— *"no actúan en un vacío social incontaminados de otras ideas (...). Los sentidos se negocian a partir de prácticas locales en la interacción entre sujetos concretos en contextos específicos"* (Franco Patiño y Llobet, 2019: 64), lo que permite pensar el poder agentivo de las prácticas de cuidado (Kunin, 2018) y de la asunción de los roles tradicionales de género para las maternidades juveniles en estos contextos vulnerados. En el caso de les referentes, estas concepciones maternalistas y familiaristas se construyen en la interacción con las propias jóvenes, la pertenencia barrial, los "sentimientos morales" de la institución y los discursos sociales que impregnan esas dinámicas a través de las propuestas diseñadas desde las esferas ministeriales, discursos mediáticos, contextos históricos de movilización social, etcétera. Muchas de estas prácticas institucionales están motorizadas por nociones maternalistas que buscan otorgar protagonismo social y político a las sujetas destinatarias al proveerlas de capital político y social en el contexto en el que se despliegan sus vidas (Franco Patiño y Llobet, 2019).

Aunque el Programa esté orientado a paternidades además de a maternidades y gestantes, en las escuelas en las que se desarrolló la investigación el sujeto destinatario de las prácticas institucionales son, efectivamente, las "alumnas-madres" que son construidas como una figura merecedora de asistencia y de una gran relevancia en los proyectos institucionales escolares (Fernández Chein, 2024a, 2024b). En el relevamiento de las dinámicas institucionales se distingue que, cuando hay deserción escolar por parte de una joven, la escuela motoriza múltiples estrategias y dinamiza articulaciones con diversos operativos para lograr "retenerla". Sin embargo, en múltiples conversaciones con referentes institucionales y personal de la escuela en general, se pudo reconocer que existe una aceptación del rol del varón (cis) como el proveedor material del hogar y la familia. Les referentes entienden que cuando un joven de clase popular es padre, necesariamente tendrá que salir a trabajar para poder alimentar a su familia. Si el horario laboral se superpone con el escolar, se da por sentado que el primero es el que debe ser priorizado[12]. Los trabajos que las jóvenes suelen conseguir son más informales y, por tanto, compatibles con la escolaridad.

Reconocer las prácticas estatales desde sus márgenes conceptuales, sociales y territoriales (Das y Poole, 2008) permitió comprender cómo las prácticas de les referentes institucionales no son prácticas excepcionales, sino "*supuestos necesarios del Estado*" (Das y Poole, 2008:20) y de este modo problematizar las miradas que cristalizan a los intereses "estratégicos" y "prácticos" de género de manera dicotómica o los entienden jerarquizados en un orden teleológico. Sin embargo, analizar esta complejidad no implica invisibilizar las relaciones de poder ni los privilegios que componen a las políticas públicas, a las estructuras estatales y a la propia agenda feminista. Como se ha abordado en otros trabajos (Fernández Chein, 2024a, 2024b, 2024c), es preciso problematizar los sesgos desde los que se diseñan las políticas públicas para que las experiencias subalternizadas no sean obliteradas.

A modo de cierre

En síntesis, la "arquitectura de necesidades" que configuran les referentes dista de aquella planteada en los lineamientos oficiales del Programa, lo que genera tensiones entre las demandas institucionales y la aplicación efectiva de las políticas en el territorio. En este marco, las maternidades juveniles emergen como un campo de disputa en el que coexisten diversas lógicas de acción y concepciones sobre el género, la maternidad y la juventud, configurando un escenario complejo en el que las políticas públicas son constantemente resignificadas.

Reparar en las interacciones entre los objetivos programáticos y lineamientos de trabajo del Programa; la dimensión moral y afectiva de la institución; las trayectorias vitales de les referentes y los discursos sociales en torno a las maternidades juveniles, posibilitó reconocer que el Programa no funciona de manera homogénea y que, en su aplicación, se despliegan múltiples "mensajes de género". Aunque no en su totalidad, algunes de les referentes encuentran que los roles sociales asignados desde las normas de género tradicionales pueden atribuir herramientas a las jóvenes para obtener beneficios en el contexto en el que viven, inclusive agenciarse como sujetos políticos. Para otres referentes, en cambio, aunque advierten que desarrollan una fuerte vigilancia para no intervenir desde sus privilegios e imponer sus puntos de vista, consideran que su tarea debe contribuir en problematizar los formatos familiares y roles de género tradicionales asignados que se transmiten generacionalmente en los núcleos familiares de origen de las chicas.

Este escenario ha provocado en les referentes institucionales que, pese a tener un acuerdo ideológico con los derechos que se promueven desde la "agenda de género", presenten fuertes disidencias con los modos en los que llegan las propuestas formales al territorio, por considerar que vienen cargadas de profundos sesgos que no reparan en las condiciones materiales de vida de las jóvenes ni en sus configuraciones familiares. Les referentes institucionales terminan decidiendo sus acciones a partir de las percepciones que tienen construidas acerca de los niveles de vulnerabilidad de las jóvenes, aun cuando se encuentran en un marco de regulación estatal. La discrecionalidad con la que les referentes actúan en la construcción de su propio protocolo de acompañamiento evidencia cómo "lo urgente" prima sobre "lo normativo". En consecuencia, realizan traducciones contextuales de la agenda feminista para adecuarla a la realidad social en la que trabajan, privilegiando las redes comunitarias por sobre la estructura vertical del Programa. En el contexto etnográfico estudiado, les referentes institucionales reconocen en el ejercicio de la maternidad una capacidad agentiva para las jóvenes que acompañan.

Es preciso que los activismos y la academia maximicen los esfuerzos por alcanzar reflexiones situadas capaces de reconocer las relaciones de poder que constituyen a las políticas sociales, de modo que las demandas y necesidades subalternizadas adquieran protagonismo y legibilidad. En este caso, explorar en la interacción de les referentes institucionales con la agenda de género, invita a cuestionar la irreductibilidad de género para pensar las maternidades juveniles. Circunscribirlas de ese modo, obtura la posibilidad de captar y comprender el uso social que hacen las jóvenes de su maternidad en el marco de sus condiciones históricas y culturales específicas en las que se inscriben sus relaciones sociales.

Bibliografía

- Abelenda, N., Canevari, J., & Montes, N. (2023) "Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos", *Población De Buenos Aires*, *13*(23), pp.7-30.
- Das, V. y Poole, D. (2008) "El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas", *Cuadernos de antropología social*, 27, pp. 19-52.
- Fassin, D. (2016) *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente.* Buenos Aires: Prometeo.
- Fassin, D. (2015) *At the heart of the State. The moral world of institutions.* London: Pluto Press.
- Fernández Chein, G. (2024a) "La gestión estatal de las maternidades juveniles escolarizadas en CABA. Un análisis de la política pública desde la perspectiva de les referentes institucionales", *El Lugar sin límite*,10, pp. 123-166.
- Fernández Chein, G. (2024b) "Percepciones en torno a la maternidad y la transición juvenil en la implementación de un Programa educativo en CABA, Argentina", *Última Década*, 32(63), pp. 147–183.
- Fernández Chein, G. (2024c) "Devenir madre. Autorretrato y visibilidad política" en Elizalde, Silvia (comp.) *Lado B. Insumisiones, potencias y modos de habitar la sexualidad y el género.* Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debate. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, pp. 35-56.
- Felitti, K. (2013) *Madre no hay una sola; experiencias de maternidad en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.
- Fraser, N. (1997) *Justice Interruptus. Critical reflections on the "postsocialist" condition.* New York: Routledge.
- Franco Patiño, S. y Llobet, V. (2019) "Los Centros de Desarrollo Infantil y los procesos de institucionalización del cuidado de la infancia en la provincia de Buenos Aires" en Rodríguez Gustá, A. L. (Ed.) *Marchas y contramarchas en las políticas locales de género: dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 59-86.
- Guzmán, V. (2019) "Prólogo" en Rodríguez Gustá, Ana Laura (Ed.) *Marchas y contramarchas en las políticas locales de género: dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 9-13.
- Haney, L. (1996) "Homeboys, babies, men in suits: the state and the reproduction of male dominance.", *American Sociological Review*, 61(5), pp. 759-778.
- Kunin, J. (2018) "Prácticas de cuidado, mujeres y agencia en el interior rural de Buenos Aires", *Perifèria*, 23(2), pp. 44-69.
- Latour, B. (2005) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Llobet, V. (2013) "Estado, categorización social y exclusión de niños/as y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud", en Llobet, V. *Sentidos de la exclusión social. Necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños, niñas y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos, pp. 23-50.
- Medan, M. (2019). "El Estado y la regulación sociopenal de las juventudes pobres en Argentina: un marco conceptual para su análisis", *CS*, pp. 243 – 272.
- Medan, M. Gaitán, A.C. y Llobet, V. (2019). "El Estado local y el territorio: Aspiraciones de cercanía y transformaciones en la institucionalidad de los sistemas de protección y promoción de niños y jóvenes" en Llobet, V. (Comp.) *De la desjudicialización a la refundación de los derechos: transformaciones en las disputas por los derechos de los niños y las niñas (2005-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, pp. 315-352.
- Molyneux, M. (1985) "¿Movilización sin emancipación? Los intereses de las mujeres, el Estado y la revolución en Nicaragua", Estudios Feministas 11, (n.º 2), pp. 227-54.
- Nari, M. (2004) *Políticas de la maternidad y materialismo político: Buenos Aires (1890–1940)*. Buenos Aires: Biblos.
- Perelmiter, L. (2020) "Ley y justicia en la trinchera estatal. Experiencias de inspectores laborales en Buenos Aires", *Trabajo y Sociedad*, 21(34), pp. 31-40.

- Perelmiter, L. (2012) "Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente". VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento 24 y 25 de abril de 2012, Los Polvorines, Buenos Aires. Disponible en https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/Perelmiter-ponencia-versi%C3%B3n-final.pdf (última entrada 21 de mayo de 2025).
- Raggio, L. y Sabarots, H. (2012) "Políticas públicas dirigidas a juventudes vulnerables. Continuidades y transformaciones en la última década", *Revista Runa*, 33(1), pp. 9-31.
- Rodríguez Gustá, A. L. (2019) "Introducción" en Rodríguez Gustá, A.L. (Ed.) *Marchas y contramarchas en las políticas locales de género: dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 15-56.
- Shore, C. (2010) "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas", *Antípoda*, 10, pp. 21-49.

Notas

1 Se utiliza lenguaje no binario para evitar la presunción de las identidades de género de las personas.

2 Este es "un territorio que, por sus indicadores sociales, económicos y urbanísticos, puede asociarse a las características que corrientemente se atribuyen al 'sur' como 'área postergada' de la Ciudad: un territorio donde se concentran altos porcentajes de población en situación de vulnerabilidad social, visibles signos de deterioro de la infraestructura y los servicios básicos, y los resultados de una histórica marginación que incide en las condiciones de vida y en la valorización del suelo de origen público y privado" (Abelenda, Canevari y Montes, 2016:9).

3 Documento de "Presentación del Programa de retención escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres"; documento el "El oficio del referente"; planificaciones de las capacitaciones organizadas para les referentes (tanto para quienes se inician en el rol, como para quienes llevan varios años ejerciendo la función) y diferentes materiales sobre derechos sexuales y (no) reproductivos enviados a les referentes como complemento de las capacitaciones. Todos facilitados por la coordinación del Programa en múltiples intercambios entre septiembre y octubre de 2023.

4 El hito que dio comienzo a la ola expansiva del movimiento feminista en Argentina sucedió en 2015, a partir de la convocatoria del Primer "Ni una Menos" y luego entre 2018 y 2020 con las masivas movilizaciones para exigir la legalización de la interrupción legal del embarazo con el fenómeno que se conoció popularmente como "marea verde".

5 En diciembre de 2020 se aprobó en el Congreso Nacional la Ley N° 27610 de interrupción voluntaria del embarazo en Argentina.

6 El movimiento regional "a favor de los derechos de las niñas latinoamericanas", «Niñas, No Madres», es un movimiento fundado por las organizaciones internacionales Planned Parenthood Global, Amnistía Internacional, GIRE y CLACAI y tiene por objetivo "llamar a la acción a todos los actores de la comunicación para reclamar que ni una niña más abandone su futuro por una maternidad forzada". Todas estas campañas son de corte oenegeista y se vinculan con organizaciones cuyo núcleo original se ubica en el Norte global, pero articulan a través de filiales o de programas de financiamientos con organizaciones, políticas y/o personas del Sur global a través de las cuales extienden, a estos territorios, los ejes de su agenda feminista. Varias organizaciones feministas de Argentina son parte de algunos de estos organismos y organizaciones internacionales. En Argentina la consigna local fue "En un mundo justo las niñas no son madres". La campaña fue lanzada por Socorristas en Red, una organización que se extiende por todo el territorio argentino y su origen estuvo asociado a la necesidad de acompañar las prácticas de aborto cuando ésta aún no estaba legalizada en el país. La campaña fue lanzada para el día de las infancias en agosto de 2020 coincidiendo, además, con la efeméride del día en que el Senado de la Nación había rechazado la legalización de esta práctica en 2018.

[7] Esta escuela pertenece al primer grupo de Escuelas Municipales de Educación Media creadas en 1990 que se instalaron en barrios que no tenían escuelas secundarias.

[8] Primera nomenclatura formal de la política pública.

[9] Ver: https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2021-06/Informe_anual_gestion_monitoreo_2020.pdf; https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/12/senaf_dngdi-indicadores_nna-fecundidad_adolescente-arg2019_25_abr_2022.pdf; https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/natalidad_mortalidad_infantil_2021.pdf.

[10] Datos obtenidos de múltiples comunicaciones e intercambios con la coordinación del Programa durante los meses de agosto y septiembre de 2023.

[11] Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N°26061/05, Ley de Educación Nacional N°26206/06, Ley de Educación Sexual Integral N°26150/06, Ley de Identidad de Género N°26743/12, Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo N°27610/21, entre otras.

[12] Conversaciones informales durante el trabajo de campo en ambas escuelas, 2023.

*Guadalupe Fernández Chein es Magíster en Estudios y Políticas de Género, Universidad Nacional de Tres de Febrero; Profesora de Historia, Universidad Nacional de la Patagonia. Doctoranda en Antropología Social, Universidad Nacional de San Martín. Becaria de Doutorado Sandwiche, Programa Move la America-CAPES, Brasil, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. E-mail: guadalupefernandezchein@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8873-8629

Más allá de las políticas educativas: agencia, identidad y posicionamientos feministas del profesorado

Beyond Educational Policies: Agency, Identity and Feminist Positioning of Teachers

BERTA LLOS*
Universitat Autònoma de Barcelona
ALEJANDRO CARAVACA**
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:
Este artículo analiza la interacción entre el rol del profesorado y las políticas de coeducación en los posicionamientos favorables a las prácticas docentes coeducativas. En concreto, se problematiza la supuesta relación lineal entre la adopción de políticas y los cambios en las prácticas docentes. Aunque las políticas de coeducación han contribuido a la consolidación de este enfoque en el ámbito educativo, las prácticas docentes coeducativas no pueden entenderse como una causalidad directa y única de dichas políticas. Por el contrario, la investigación muestra cómo las prácticas docentes coeducativas surgen de la intersección entre regulaciones normativas, dinámicas institucionales y trayectorias personales y profesionales del profesorado. A partir de un enfoque cualitativo basado en grupos de discusión, narrativas individuales y conversaciones informales con 41 docentes de educación secundaria de Cataluña, el estudio identifica tres trayectorias por parte del profesorado que configuran los posicionamientos favorables a la coeducación en interacción con las políticas: (a) las trayectorias mediadas por identidades feministas, (b) por vínculos familiares y (c) por experiencias en el centro educativo. Los hallazgos subrayan el papel del profesorado como agente activo en la generación de prácticas coeducativas, y enfatizan la relación compleja entre los marcos normativos y la agencia docente.

Palabras clave: Coeducación - Feminismo - Implementación - Política educativa - Identidad docente

Abstract:
This article analyses the interaction between teachers' roles and gender-sensitive education policies in shaping teaching practices that promote gender equality. Specifically, it problematizes the assumed linear relationship between policy adoption and changes in teaching practices. While gender-sensitive education policies have contributed to consolidating this approach in the educational field, gender-aware teaching practices cannot be understood as a direct and exclusive consequence of such policies. Instead, the study shows that these practices emerge at the intersection of legal frameworks, institutional dynamics, and teachers' personal and professional trajectories. Using a qualitative approach based on focus groups, individual narratives, and informal conversations with 41 secondary school teachers in Catalonia, the study identifies three trajectories through which teachers develop pro-gender equality stances in interaction with policies: (a) trajectories mediated by feminist identities, (b) by family ties, and (c) by experiences within the school environment. The findings highlight the role of teachers as active agents in the development of gender-sensitive educational practices and emphasize the complex relationship between policy frameworks and teacher agency.

Keywords: *Gender-Sensitive Practices - Feminism - Implementation - Education Policy - Teacher Identity*

Cita recomendada: Llos, B. y Caravaca, A. (2024), "Más allá de las políticas educativas: agencia, identidad y posicionamientos feministas del profesorado", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp 41 - 52.

Introducción

Desde hace décadas, los movimientos feministas han ido posicionando las desigualdades y las injusticias de género como problemáticas a abordar desde las instituciones públicas (Álvarez, 1998; Baksh y Harcourt, 2015; Squires, 2007). Como respuesta a estos esfuerzos, articulados de formas complejas desde diferentes latitudes, ciertos organismos internacionales y gobiernos nacionales y subnacionales han llevado a cabo políticas para abordar dichas problemáticas desde distintos ámbitos de la esfera política, incluyendo la educación (Besche-Truthe *et al.*, 2024; Monkman, 2021; Unterhalter y North, 2010). De hecho, en los últimos años, el renovado protagonismo de los feminismos en el debate público ha llevado a la consolidación de la igualdad de género como un mandato central en el ámbito educativo tanto a escala global como en muchos contextos nacionales y subnacionales (DeJaeghere, 2015; Monkman y Hoffman, 2013).

Este es el caso de Catalunya[1], donde se han adoptado numerosas políticas orientadas a promover la igualdad de género en las instituciones educativas—lo que en el contexto catalán se conoce comúnmente como 'coeducación'. Si bien la definición original del término 'coeducación' en Catalunya aludía principalmente a la educación mixta, su significado se ha ampliado para abarcar también la promoción de la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las contribuciones sociales y culturales de mujeres, y la eliminación de estereotipos y discriminaciones sexistas, androcéntricas y LGTBIQ-fóbicas, entre otros aspectos (Agud-Morell y Breull-Arancibia, 2023; Agud-Morell *et al.*, 2020; Bejarano-Franco *et al.*, 2019; Departament d'Educació i Formació Professional, 2024; Subirats, 1990). Es por este motivo que, en este artículo, utilizamos de forma indistinta coeducación y otros términos como perspectiva de género o perspectiva feminista.

En el contexto de la educación preuniversitaria, la Ley de Educación de Catalunya de 2009 (LEC, Ley 12/2009) desempeña un papel clave en la promoción de la coeducación como una prioridad dentro del sistema educativo catalán. En particular, esta norma posiciona la coeducación como un 'principio rector' de la prestación del Servicio de Educación de Catalunya (artículo 43), y la establece como uno de los criterios que orientan la organización pedagógica de los centros educativos (artículo 77). Políticas posteriores han concretado y desarrollado la coeducación en distintos niveles y aspectos del sistema, incluyendo el diseño curricular, la infraestructura escolar, los proyectos, los programas y los documentos institucionales (Gavaldà-Elias *et al.*, 2021). Más recientemente, el actual Decreto de Currículum (Decreto 175/2022, 27 de septiembre) ha establecido la perspectiva de género como uno de los seis principios fundamentales—o 'vectores'—del currículum educativo catalán, desde la educación infantil hasta la educación secundaria.

Ahora bien, asumir que la introducción de la coeducación en los centros educativos responde exclusivamente a estos marcos normativos supondría una visión reduccionista del fenómeno. Si bien estas políticas han jugado un papel clave en su consolidación, su impacto no debe interpretarse como una causalidad directa o automática sobre las prácticas docentes. La presente investigación parte del supuesto de que estas regulaciones no se implementan en un vacío institucional, es decir, en contextos desprovistos de prácticas y significados previos. Por el contrario, se insertan en instituciones donde ya existen actores, discursos y dinámicas que pueden facilitar, reinterpretar o incluso desafiar su implementación (Ball *et al.*, 2012; Maguire *et al.*, 2014). Aunque esto es común para todas las políticas educativas, resulta particularmente evidente en el caso de la coeducación: las políticas sobre igualdad de género en la educación no son el punto de partida de *todas* las

prácticas coeducativas en los centros. Dicho de otro modo, dichas políticas aterrizan frecuentemente en espacios educativos donde ciertos profesionales ya venían promoviendo la igualdad de género a partir de sus convicciones feministas, de su trayectoria docente o de normativas previas que, aunque no siempre se tradujeron en cambios estructurales, contribuyeron a legitimar el debate sobre la igualdad de género en la educación (Caravaca *et al.*, 2023; Gavaldà-Elias *et al.*, 2022; Ugalde-Gorostiza *et al.*, 2019).

Desde esta perspectiva, este artículo analiza la interacción entre las políticas de igualdad de género y las dinámicas preexistentes en los centros educativos. En concreto, ponemos el foco en aquellas[2] profesionales que llevan a cabo prácticas coeducativas en su labor docente, para explorar los procesos, experiencias y marcos de sentido que sustentan su posicionamiento en torno a la coeducación. El artículo busca complejizar el análisis de los procesos de implementación de políticas educativas, desmarcándose de enfoques que asumen simplistamente que las prácticas docentes son una consecuencia directa de la política. En su lugar, argumentamos que estos procesos deben entenderse en relación con un entramado más amplio de dinámicas sociales e institucionales que condicionan tanto su recepción como su puesta en práctica.

El artículo sigue la siguiente estructura. Primero, detallamos brevemente el marco teórico-analítico que guía la investigación. Seguidamente, explicamos la metodología usada. A continuación, pasamos a exponer los resultados de la investigación, organizados en tres subapartados. Por último, señalamos algunas de las conclusiones principales y las implicaciones de la investigación.

Marco teórico-analítico

Las corrientes críticas en el estudio de la implementación de políticas educativas han señalado que, lejos de ser un proceso lineal y de arriba abajo, este se trata de un proceso dinámico que implica la (re)creación, reconfiguración y resignificación de las políticas por parte de los actores que las ponen en práctica (Ball *et al.*, 2012; Maguire *et al.*, 2014). En este proceso intervienen múltiples factores contextuales, incluyendo la localización geográfica e histórica de las instituciones educativas, sus recursos e infraestructuras, las presiones externas que reciben y el contexto profesional del profesorado, entendido como el conjunto de valores, compromisos y experiencias que influyen en su acción (Braun *et al.*, 2010; Ball *et al.*, 2012). Desde esta perspectiva, por tanto, la agencia de los actores, sus creencias y prioridades, así como las dinámicas institucionales y locales, resultan fundamentales para comprender un proceso atravesado por la negociación, la contestación y el conflicto (Ozga, 2000; Viczko y Riveros, 2019). Así, el profesorado no puede ser concebido únicamente como un mero "implementador" de mandatos normativos, sino como un agente activo que recontextualiza, resignifica y redefine las políticas en función de sus biografías y profesionales, así como del contexto institucional, histórico y sociopolítico más amplio en el que opera (Ball *et al.*, 2012; Ozga, 2000).

Es más, el profesorado no sólo da sentido a los marcos normativos a partir de dichos factores, sino que también juega un rol activo en "hacer" política. Este último punto adquiere una especial importancia en cuestiones vinculadas a la justicia social. Si bien todas las políticas encapsulan valores, prioridades políticas y visiones del mundo—es decir, nunca son soluciones puramente técnicas o neutrales (Lascoumes y Le Galès, 2007)—, aquellas que abordan la equidad y los derechos sociales presentan una especificidad

particular, ya que están estrechamente vinculadas a los movimientos sociales que las impulsan, en este caso, los feminismos (Bhattacharjya *et al.*, 2013; Unterhalter, 2008). Dicho de otro modo, los feminismos no solo han conseguido la institucionalización de sus demandas a través de políticas de igualdad de género en la educación, sino que también permean las identidades y prácticas de parte del profesorado (Elwell y Buchanan, 2021). Es decir, parte del cuerpo docente se vincula o alinea con los feminismos —de forma más o menos organizada—, y dicha vinculación influye en la forma en que conceptualizan su rol profesional. Esto se relaciona con el concepto de "profesorado activista", es decir, docentes que trabajan activamente por la justicia social tanto dentro como fuera del aula (Luguetti y McLaghlan, 2021; Picower, 2012), cuya acción se inscribe en un posicionamiento político más amplio que trasciende las regulaciones formales. En el caso específico de la coeducación, esto implica que el compromiso de parte del profesorado no es únicamente una respuesta a las políticas educativas, sino que se enmarca en procesos, experiencias y marcos de sentido más complejos (Little, 2025). Este es el punto de partida de este estudio.

Metodología y proceso de investigación

En este artículo adoptamos una aproximación eminentemente cualitativa. La investigación se desarrolló a lo largo de dos cursos académicos, aunque la mayor parte de la recogida de datos tuvo lugar durante el curso 2022-2023. Participaron un total de 41 docentes de educación secundaria de Cataluña, seleccionadas por su implicación en iniciativas de coeducación en sus centros educativos y/o su interés explícito en formarse sobre estas cuestiones. En el momento del estudio, pertenecían a 18 centros educativos distintos.

Los datos de este estudio provienen de tres técnicas de recogida de información complementarias, llevadas a cabo de manera iterativa y continuada a lo largo del proceso de investigación: grupos de discusión, narrativas individuales y conversaciones informales. Por un lado, organizamos al profesorado en cuatro subgrupos, siguiendo un criterio territorial. Con cada subgrupo realizamos cuatro grupos de discusión a lo largo del tiempo (Wibeck *et al.*, 2007), de modo que llevamos a cabo un total de 16 sesiones. Estos grupos tenían un propósito más amplio que el de responder exclusivamente a los objetivos de este artículo; no obstante, el conjunto de discusiones ayuda a contextualizar y nutrir el análisis que aquí se presenta. Asimismo, a lo largo del proceso de investigación, las participantes generaron diversas narrativas individuales en las que reflexionaron sobre sus trayectorias personales y profesionales, sus concepciones sobre la coeducación y el género, entre otros aspectos relacionados (Stroobants, 2005). Por último, el análisis también incorpora datos provenientes de conversaciones informales surgidas de la interacción sostenida con las participantes a lo largo del proceso de investigación (Brown, 2012; Rubí, 2022), dado el carácter prolongado del estudio, permitió captar elementos significativos de su cotidianidad y sus procesos de construcción de sentido en torno a la coeducación.

El proceso de análisis siguió un enfoque eminentemente inductivo. En concreto, los datos fueron analizados de manera conjunta para identificar categorías emergentes en relación con los procesos, experiencias y marcos de sentido que sustentan el posicionamiento de las profesoras participantes en torno a la coeducación. Se trató de un proceso analítico iterativo, en el que las categorías fueron redefinidas, ampliadas y matizadas a lo largo de sucesivas rondas de análisis de datos entre las dos autoras del artículo (Rubin, 2021).

Resultados

Habiendo expuesto el marco teórico-analítico que guía esta investigación y cuestiones metodológicas, en esta sección presentamos los resultados principales de la investigación. En concreto, abordamos cómo los elementos biográficos que configuran las identidades docentes, mediadas por contextos sociales específicos, son cruciales en los posicionamientos de las docentes sobre la coeducación. Más específicamente, ilustramos cómo llega el profesorado que lleva a cabo prácticas coeducativas en la etapa secundaria a tener esta mirada o, dicho de otro modo, de qué formas los posicionamientos favorables a la coeducación emergen más allá de —o interactuando con— las políticas educativas. Los resultados muestran tres trayectorias distintas, si bien complementarias, relacionadas con dichos posicionamientos en favor de la coeducación: los posicionamientos mediados por identidades feministas, por vínculos familiares, y por experiencias en el centro educativo.

Posicionamientos mediados por identidades feministas

En primer lugar, del análisis emerge un primer posicionamiento sobre la coeducación relacionado con la identidad feminista de algunas docentes. De acuerdo con sus narrativas, esta identidad feminista es fundamental y trasciende su rol profesional. Es decir, como expresan algunas participantes, la mirada feminista es indisociable de su identidad y de su manera de comprender la realidad. En algunos casos dicho posicionamiento es incluso anterior a su incorporación al ámbito educativo: *"Mi interés por el feminismo viene de mucho antes, así que entré en educación con esta inquietud ya integrada de base" (docente_G1_13) o "El feminismo es transversal, no entiendo el mundo de otra forma" (docente_G1_2).* Esta fuerte identificación con el feminismo, por tanto, opera como un eje vertebrador de la tarea docente que va más allá de los mandatos institucionales. Dicho de otro modo, las prácticas coeducativas de estas docentes emergen principalmente como resultado de la convicción y su posicionamiento político: *"Soy feminista y activista, y me salía de dentro poder aplicar esta perspectiva en las aulas" (docente_G1_12).*

En coherencia con esta posición, estas docentes no solo articulan una perspectiva feminista en su práctica educativa, sino que a menudo desarrollan también un activismo que se extiende más allá del ámbito escolar. Su implicación en espacios colectivos es significativa, ya sea a través de asambleas locales, la organización de actividades y, en algunos casos, la participación en movimientos feministas desde hace años. Además, algunas de ellas cuentan con formación especializada en estudios de género y sexualidad o han desarrollado trayectorias profesionales vinculadas al campo feminista fuera del sistema educativo. En consecuencia, conceptualizan los centros educativos como espacios estratégicos para la intervención crítica, en coherencia con sus principios y formas de entender la vida: *"Me interesa [la mirada feminista] en la educación como, en otros momentos de mi vida, me ha interesado en los contextos donde trabajaba y vivía" (docente_G2_5).*

Esta configuración identitaria influye en la manera en que estas docentes entienden la práctica pedagógica y en cómo perciben su rol dentro de la institución educativa. En lugar de considerar la perspectiva feminista como un añadido o una práctica específica, la integran tanto en su enseñanza como en su forma de relacionarse con el alumnado y el profesorado. En este sentido, su activismo no se limita a la implementación de contenidos de género en el currículo, o del impacto en el aula, sino que también se traduce en una actitud crítica hacia las dinámicas de poder dentro del centro educativo,

promoviendo espacios de reflexión colectiva y prácticas pedagógicas orientadas a la transformación social.

Estrechamente relacionado con lo anterior, otro posicionamiento sobre la coeducación que emerge del análisis tiene que ver con las identidades LGTBIQ+ de parte del profesorado. Es decir, algunas participantes vinculan sus prácticas de aula coeducativas con el hecho de formar parte de dicho colectivo. Si bien ser una persona LGTBIQ+ no determina el posicionamiento feminista— del mismo modo que no lo hace el hecho de ser mujer—, las participantes a las que nos referimos con este posicionamiento encajarían con la definición de "docentes activistas" (Picower, 2012; Sachs, 2003). Como hemos expuesto en la sección teórica, se entiende como profesorado activista a aquellas docentes que participan en movimientos y acciones encaminadas a transformar la educación y a luchar contra las desigualdades e injusticias dentro y fuera del aula.

Foto Unsplash

Este hallazgo pone de relieve cómo las experiencias y las biografías de las docentes moldean sus decisiones y posicionamientos en su práctica profesional, especialmente cuando se trata de experiencias de discriminación o malestar: "*a mí me han dicho 'la marimacho' toda mi vida. Quiero decir, a mí ha sido una cosa que me ha marcado mucho" (docente_G4_1).* Esta cita refleja cómo parte del profesorado adopta un compromiso con las prácticas feministas con el propósito de querer mejorar la experiencia del alumnado respecto a sus propias experiencias como personas LGTBIQ+, visibilizar las desigualdades e incluso ejercer el rol de referente (Nixon y Givens, 2004). Una docente lo narra así: "*me gustaría poder ayudar al alumnado a cambiar la mirada y a que se puedan expresar libremente como yo no pude hacerlo cuando era adolescente" (docente_G1_4).*

Así pues, este grupo de profesorado no sólo concibe la educación como un espacio de transmisión de conocimiento, sino también como un campo de intervención política y social, en el que la práctica docente se entrelaza con su militancia. En este sentido, la enseñanza se configura como una extensión de su activismo, un compromiso político que trasciende los límites del aula: *"Mi trabajo está impregnado a cada minuto de esta perspectiva de género (…) Para mí es una obligación moral y política. Es activismo político" (docente_G1_13).* Desde esta perspectiva, la identidad profesional y la identidad personal no operan como esferas separadas, sino que se configuran en una relación dinámica e indivisible (Day *et al*., 2006; Beijaard *et al*., 2004). Esta intersección entre lo personal y lo profesional desafía la tradicional dicotomía entre el contexto privado y el laboral, mostrando cómo la práctica docente puede convertirse en un acto de compromiso social:

"Vivo mi tarea docente también como una especie de activismo como feminista y lesbiana, estableciendo puertas de entrada y salida entre el ámbito personal y el laboral, el privado y el público" (docente_G1_12).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que el compromiso con la coeducación relacionado con estos posicionamientos está principalmente mediado por biografías e identidades personales, se evidencia que las prácticas coeducativas de estas docentes van más allá de una respuesta a mandatos políticos.

Posicionamientos mediados por vínculos familiares

Otro de los factores que emergen del análisis como clave en la adopción de un posicionamiento comprometido con la coeducación es la influencia de los vínculos familiares. En este sentido, se observan dos escenarios distintos en que dichos lazos desempeñan un papel central en la transformación de marcos ideológicos de las docentes: un proceso de cuestionamiento activo por parte de descendientes, que modifican el posicionamiento de las docentes respecto a los feminismos; y el propio hecho de convertirse en progenitor, que opera como un catalizador para la adopción de una perspectiva feminista en la práctica docente.

En el primer escenario, se trata, en su mayoría, de docentes de mayor edad que no se identificaban como feministas desde el inicio de su trayectoria profesional, pero que, a través de procesos de socialización política en su entorno familiar cercano, han resignificado sus marcos ideológicos y han ido incorporando progresivamente esta perspectiva en su práctica docente. Esto ilustra cómo las generaciones más jóvenes no solo reciben influencias ideológicas de sus familias, sino que también pueden actuar como agentes de cambio, impulsando transformaciones en los marcos de pensamiento de generaciones más mayores, especialmente en momentos de cambio social (Sandoval y Hatibovic, 2010). Un ejemplo ilustrativo es el caso de una docente de religión, que relata cómo su hija, activista e involucrada en una cooperativa feminista, la ha llevado a cuestionar sus propias concepciones previas. A partir de este proceso, la docente llega a la convicción de que debe adoptar una perspectiva feminista, lo que la impulsa a reconstruir su marco interpretativo y a formarse para poder integrarla en su práctica profesional. En su narración, destaca la importancia de esta transformación no solo a nivel personal y profesional, sino también en términos de impacto en la escuela y en la sociedad en su conjunto: *"La mirada de mi hija me hizo entrar en contradicciones (…) es desde aquí que se da la verdadera transformación personal, profesional, social y comunitaria" (docente_G4_6).*

El segundo escenario lo constituyen docentes cuyo posicionamiento a favor de la coeducación surge a partir de la experiencia de la maternidad o paternidad. En sus relatos, explican cómo, al empezar a reflexionar sobre las posibles desigualdades o malestares que podrían vivir sus hijas, hijes o hijos en el futuro, toman conciencia del papel que juega la escuela en la reproducción o transformación de dichas desigualdades. Es precisamente esta toma de conciencia la que las lleva a desarrollar prácticas coeducativas. Desde esta perspectiva, la experiencia de ser madre o padre y la identidad docente se configuran en una relación de influencia mutua. Como señala Monroy (2013), la identidad profesional docente se construye progresivamente a partir de experiencias personales y contextuales, entre las cuales la parentalidad puede desempeñar un papel clave.

Así, mientras en el primer escenario el posicionamiento a favor de la coeducación se origina a través de la socialización intergeneracional con sus hijas e hijes, en este caso el posi-

cionamiento surge de una experiencia vital —la parentalidad— que reconfigura su mirada sobre el sistema educativo y su rol dentro de él. Es interesante destacar que muchas de las docentes que encajan en este posicionamiento hacen referencia explícita al hecho de tener hijas (femenino intencional), como ilustra esta docente: *"Soy madre de dos niñas y quiero que crezcan en un mundo feminista. (…) Desde hace cinco años, cuando nació mi primera hija, el feminismo se ha convertido en el arma necesaria que tengo para vencer el patriarcado" (docente_G3_2)*. Este patrón se alinea con estudios previos que han evidenciado que la experiencia de tener hijas puede actuar como detonante para una mayor conciencia sobre las desigualdades de género en los progenitores (Borrell-Porta *et al.*, 2019).

Es relevante precisar que, aunque se trate de experiencias dispares, estos posicionamientos también dan cuenta de cómo el compromiso con la coeducación de unas y otras docentes va más allá de la recontextualización de las políticas educativas por parte de dichos actores. Dicho de otro modo, esta sección muestra cómo los valores, experiencias y biografías de las docentes—en este caso, relacionadas con aspectos familiares—no solo actúan como filtro en la puesta en práctica de las políticas, sino que representan en sí mismos la génesis de las prácticas coeducativas más allá de las regulaciones.

Posicionamientos mediados por el centro educativo

Un tercer posicionamiento favorable a la coeducación identificado en el análisis está vinculado a los contextos institucionales y a las culturas de centro en los que las docentes desarrollan su práctica profesional. Los resultados muestran que existen centros educativos que han integrado perspectivas feministas en su proyecto pedagógico y prácticas organizativas. Así, algunas docentes que trabajan en centros con estas características experimentan una transformación en su mirada profesional como resultado de su inmersión en una cultura escolar comprometida con la equidad de género.

Al igual que en el perfil descrito anteriormente, se trata de docentes que no necesariamente se consideraban feministas previamente, pero que ciertos factores biográficos influyeron en la resignificación de su perspectiva. No obstante, a diferencia del caso anterior, en que el posicionamiento en favor de la coeducación emerge de la esfera personal, en este caso el catalizador se encuentra en lo profesional.[3] En la mayoría de los relatos, este grupo de docentes identifican una necesidad de formación para abordar la perspectiva de género en su práctica, en ocasiones provocada al asumir un cargo relacionado con la coeducación, como el hecho de formar parte de la comisión de coeducación del centro u otros grupos de interés relacionados: *"El hecho de acompañar al grupo [de coeducación] me hizo pensar: bueno, necesito más formación" (docente_G1_5)*. En otros casos, la transformación ocurre a través de la colaboración en dinámicas de trabajo con otras docentes: *"Cuando empecé a trabajar en grupos de trabajo claramente feministas dentro del instituto" (docente_G3_3)*.

Cabe destacar que las situaciones profesionales descritas, que originan los posicionamientos favorables a la coeducación, están mediadas por la presencia de las políticas de igualdad de género en la educación mencionadas en la introducción de este artículo. Dicho de otro modo, la existencia de comisiones de coeducación o la integración de perspectivas feministas en los documentos de centro y las prácticas organizativas no pueden entenderse de forma independiente a dichas políticas—si bien tampoco pueden entenderse de forma independiente a los movimientos feministas que, como hemos ilustrado, no son ajenos a las instituciones educativas. El punto central aquí es que estos resultados muestran que los posicionamientos sobre la coeducación no son simplemen-

te originados a través de la adopción de políticas educativas, sino que se construyen en interrelación entre los aspectos biográficos, experiencias personales y profesionales más amplias, y las normativas existentes.

Así pues, se pone de relieve que los procesos, experiencias y marcos de sentido que conducen a los posicionamientos a favor de la coeducación son heterogéneos, e incluyen desde trayectorias activistas prolongadas: *"para mí, las desigualdades han sido desde pequeña un motor de cambio y lucha, de movimiento, de ir a la par con la vida" (docente_G2_7)*—, hasta procesos de transformación y toma de consciencia más recientes: *"es importante que nos liberemos del pensamiento único, que nuestras gafas de mirar correspondan con la persona que miramos y vayamos más allá de nuestros filtros, de nuestros prejuicios, de nuestra educación de partida" (docente_G3_5)*. Sea como fuere, el conjunto del profesorado participante converge en un posicionamiento comprometido con la coeducación y considera la escuela como un espacio de justicia y transformación social, como ejemplifican estas docentes: *"Quiero pensar que todas nuestras aportaciones ayudan a crear un mundo mejor, libre de violencia, prejuicios y estereotipos" (docente_G3_6)*; *"Creo que la educación es el motor del cambio y aquí es donde pongo mi pequeño granito de arena" (docente_G1_13)*. Una vez más, las intervenciones de las docentes evidencian el papel central de la agencia del profesorado, y subraya la importancia de considerarla en los análisis sobre diseño e implementación de políticas educativas.

Conclusión

Este artículo ha analizado los procesos de construcción del posicionamiento a favor de la coeducación por parte del profesorado que lleva a cabo prácticas coeducativas en institutos de Catalunya. Los hallazgos muestran que la incorporación de la perspectiva de género en los centros educativos no puede explicarse únicamente como una consecuencia de la implementación de políticas educativas. Si bien estas regulaciones han contribuido a consolidar la coeducación como un principio rector del sistema educativo y han facilitado su legitimación en el ámbito escolar, asumir una relación lineal entre normativa y práctica supondría una visión reduccionista del fenómeno. Desde una perspectiva que reconoce el carácter dinámico y negociado de la implementación de políticas (Ball *et al*., 2012; Maguire *et al*., 2014), este estudio evidencia que la coeducación en las aulas se configura en la intersección entre los marcos normativos y, principalmente, la agencia docente (Priestley *et al*., 2015).

La literatura previa sobre implementación ha documentado ampliamente las dinámicas de resignificación por parte de los actores que ponen en práctica las políticas—en este caso, el profesorado—, enfatizando cómo sus valores, experiencias y prioridades juegan un rol clave en la recontextualización e interpretación de las políticas educativas en los centros (Braun *et al*., 2010). Sin embargo, los hallazgos de este estudio contribuyen a esta literatura al mostrar que el profesorado no solo interpreta y reconfigura las políticas educativas, sino que también produce política en su ejercicio profesional a partir de sus identidades docentes y de unos marcos de sentido más amplios. Es decir, las prácticas coeducativas en los centros no son solo una respuesta a regulaciones formales, sino que están profundamente condicionadas por trayectorias individuales, experiencias biográficas y culturas institucionales específicas. En este sentido, este estudio visibiliza el papel clave de la agencia de las docentes en el impulso de la coeducación—en algunos casos, incluso desde antes de que fuera reconocida por los marcos normativos.

En concreto, el análisis muestra que los posicionamientos en favor de la coeducación por parte del profesorado se articulan desde trayectorias personales y profesionales diversas. Algunas docentes llegan a la coeducación a partir de una identidad feminista explícita —lo que conecta con el concepto de profesorado activista (Luguetti y McLachlan, 2021; Picower, 2012)—, mientras que otras lo hacen a partir de experiencias personales o profesionales heterogéneas que las han llevado a cuestionar las desigualdades de género en la educación. De este modo, se observa que el profesorado no solo reconfigura su propio marco de acción, sino que también genera espacios de influencia y cambio dentro de la institución escolar, lo que subraya la importancia de entender la implementación de las políticas educativas como un proceso colectivo y dinámico. Así, los hallazgos no solo invitan a reconsiderar la relación entre política y práctica, sino que también abren la puerta a una discusión más amplia sobre el papel del profesorado como agente político en la configuración del campo educativo.

Bibliografía

- Agud-Morell, I. y Breull-Arancibia, V. (2023) "Educación y Género: experiencias desde las pedagogías feministas en el campo de la educación", *Educar,* 59(1), pp. 13-17. Disponible en: https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.1702
- Agud-Morell, I., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J. y Sánchez, A. (2020) "Perspectiva de Gènere en l'Educació. Marc Conceptual". Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/record/226865
- Álvarez, S. E. (1998) "Feminismos Latinoamericanos", *Estudios Feministas,* 6(2), pp. 265–284. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/43904051
- Baksh, R. y Harcourt, W. (2015) *The Oxford handbook of transnational feminist movements.* Oxford: Oxford University Press. Disponible en: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199943494.001.0001
- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge. Disponible en: https://doi.org/10.4324/9780203153185
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004) "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education,* 20(2), pp. 107–128. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001
- Besche-Truthe, F., Martens, K., Niemann, D., y Windzio, M. (2024) "Towards global gender equality in education? Economic incentives, global cultures and international organizations' policy recommendations" en D. B. Edwards Jr., A. Verger, M. McKenzie, y K. Tayakama (Eds.) *Researching Global Education Policy*. Bristol: Policy Press, pp. 117-139. Disponible en: https://doi.org/10.46692/9781447368045.007
- Bhattacharjya, M., Birchall, J., Caro, P., Kelleher, D., y Sahasranaman, V. (2013) "Why gender matters in activism: feminism and social justice movements", *Gender & Development*, 21(2), pp. 277–293. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13552074.2013.802150
- Bejarano-Franco, M. T., Martínez-Martín, I., y Blanco-García, M. (2019) "Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum", *Tendencias Pedagógicas,* 34, pp. 37-50.
- Blanch, J. (2011) "Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya", *Italian Journal of Sociology of Education,* 3(2), pp. 11-30.
- Borrell-Porta, M., Costa-Font, J., y Philipp, J. (2019) "The 'mighty girl' effect: does parenting daughters alter attitudes towards gender norms?", *Oxford Economic Papers,* 71(1), pp. 25–46. Disponible en: https://doi.org/10.1093/oep/gpy063
- Braun, A., Maguire, M., y Ball, S. J. (2010) "Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning", *Journal of Education Policy,* 25(4), pp. 547–560. Disponible en: https://doi.org/10.1080/02680931003698544

- Brown, K. D. (2012) "The love that takes a toll: exploring race and the pedagogy of fear in researching teachers and teaching", *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 26(2), pp. 139–157. Disponible en: https://doi.org/10.1080/09518398.2012.666284
- Caravaca, A., Gavaldà-Elias, X., Llos, B., y Quilabert, E. (2023) "Taking context seriously": Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education", *Educar,* 59(1), pp. 19–32. Disponible en: https://doi.org/10.5565/rev/educar.1585
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006) "The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities", *British Educational Research Journal,* 32(4), pp. 601–616.
- DeJaeghere, J. (2015) "Reframing gender and education for the post-2015 Agenda: A critical capability approach", en S. McGrath, y Q. Gu (Eds) *Routledge handbook of international education and development*. London: Routledge, pp. 63-77.
- Departament d'Educació i Formació Professional (2024) *Coeducació i perspectiva de gènere.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible en: https://educacio.gencat.cat/ca/departament/liniesestrategiques/coeducacio/
- Elwell, A., y Buchanan, R. (2019) "Feminist pedagogies in a time of backlash", *Gender and Education*, 33(2), pp. 156–170. Disponible en: https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1680810
- Gavaldà-Elias, X., Caravaca, A., y Quilabert, E. (2021) *Anàlisi del marc legislatiu i polítiques públiques en matèria de coeducació.* Barcelona: InteRed y PUCVG. Disponible en: https://ddd.uab.cat/record/292378
- Gavaldà-Elias, X., Llos, B., y Sánchez, A. (2022) "Pràctiques de referència en coeducació a Catalunya", *Revista Catalana de Pedagogia,* 21, pp. 3-20.
- Lascoumes, P., y Le Galès, P. (2007) "Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments—From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation", *Governance*, 20(1), pp. 1–21. Disponible en: https://doi.org/10.1111/J.1468-0491.2007.00342.X
- Little, E. (2025) "'Where are all the feminist teachers?' Hidden gender justice workers and the importance of feminist teaching community", *Curriculum Perspect*ives, pp. 1-10. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s41297-024-00300-8
- Luguetti, C., y McLachlan, F. (2021) "'Am I an easy unit?' Challenges of being and becoming an activist teacher educator in a neoliberal Australian context", *Sport, Education and Society,* 26(1), pp. 1–14. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1689113
- Maguire, M., Braun, A., y Ball, S. J. (2014) "'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* 36(4), pp. 485–499. Disponible en: https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022
- Monkman, K. (2021) *Gender equity in global education policy.* Oxford: Oxford research encyclopedia of education. Disponible en: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1334
- Monkman, K., y Hoffman, L. (2013) "Girls' education: The power of policy discourse", *Theory and Research in Education,* 11(1), pp. 63–84. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1477878512468384
- Monroy, V. (2013) "Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética", *Perfiles Educativos,* 35(140), pp. 56-72.
- Nixon, D., y Givens, N. (2004) "'Miss, you're so gay.' Queer stories from trainee teachers", *Sex Education,* 4(3), pp. 217–237. Disponible en: https://doi.org/10.1080/1468181042000243321
- Ozga, J. (2000) *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Milton Keynes: Open University Press.
- Picower, B. (2012) "Teacher activism: Enacting a vision for social justice", *Equity & Excellence in Education*, 45(4), pp. 561-574.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015) *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Rius-Ulldemolins, J., y Zamorano, M. (2015) "Federalism, Cultural Policies, and Identity Pluralism: Cooperation and Conflict in the Spanish Quasi-Federal System", *Publius: The Journal of Federalism,* 45(2), pp. 167–188. Disponible en: https://doi.org/10.1093/PUBLIUS/PJU037
- Rubí, J. A. E. (2023) "Conversaciones informales como técnica de recolección de datos", *Raíces: Revista de Ciencias Sociales y Políticas*, pp. 180-188. Disponible en: https://doi.org/10.5377/raices.v6i12.15629

- Rubin, A. T. (2021) *Rocking qualitative social science: an irreverent guide to rigorous research*. Stanford: Stanford University Press. Disponible en: https://doi.org/10.1515/9781503628243
- Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sandoval, J., y Hatibovic, F. (2010) "Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso", *Ultima década,* 18(32), pp. 11-36. Disponible en: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100002
- Stroobants, V. (2005) "Stories about learning in narrative biographical research", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(1), pp. 47–61. Disponible en: https://doi.org/10.1080/09518390412331318441
- Squires, J. (2007) *The New Politics of Gender Equality*. London: Bloomsbury. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-1-137-03653-7
- Subirats, M. (1990) *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ugalde-Gorostiza, A. I., Aristizabal-Llorente, P., Garay-Ibañez de Elejalde, B., Mendiguren-Goienola, H. (2019) "Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI", *Tendencias Pedagógicas,* 34, pp. 16-36.
- Unterhalter, E. (2008) "Cosmopolitanism, global social justice and gender equality in education", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *38*(5), pp. 539–553. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03057920802351291
- Unterhalter, E., y North, A. (2010) "Girls' schooling, gender equity, and the global education and development agenda: Conceptual disconnections, political struggles, and the difficulties of practice", *Feminist Formations, 23*(3), pp. 1-22. Disponible en: https://doi.org/10.1353/ff.2011.0045
- Viczko, M., y Riveros, A. (2019) *Assemblage, enactment and agency: educational policy perspectives*. London: Routledge.
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A., y Öberg, G. (2007) "Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research", *Qualitative Research, 7*(2), pp. 249-267. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1468794107076023

Notas

[1] Debido a la organización política de España, que a menudo se describe como cuasi-federal (Rius-Ulldemolins y Zamorano, 2015), las comunidades autónomas—como Catalunya—tienen un cierto grado de autonomía en determinados ámbitos de política pública. Sin embargo, la relación entre estos dos niveles de gobierno es compleja y no ha estado exenta de conflictos (Blanch, 2011).

[2] Por posicionamiento político, reconociendo que la mayoría de las docentes que llevan a cabo prácticas coeducativas en los centros son mujeres, utilizaremos el femenino genérico cuando no nos refiramos a ningún colectivo o persona concretos.

[3] A pesar de ello, como hemos explorado, ambas esferas no pueden entenderse como independientes sino como dinámicas e interrelacionadas.

*Berta Llos es Investigadora predoctoral, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona; Magíster en Políticas Sociales, Universitat Autònoma de Barcelona, España. E-mail: berta.llos@uab.cat

**Alejandro Caravaca es Investigador, Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Universitat Autònoma de Barcelona; Doctor en Educación y Magíster en Políticas Sociales, Universitat Autònoma de Barcelona, España. E-mail: alejandro.caravaca@uab.cat

Más allá de los márgenes: Experiencias escolares de adolescentes LGBTQ+ en la Ciudad de Buenos Aires

Beyond the Margins: School Experiences of LGBTQ+ Adolescents in the City of Buenos Aires

VERÓNICA MELISSA STEWART*
Universidad Torcuato Di Tella
DARÍO JUDZKIK**
Universidad Torcuato Di Tella
CECILIA INÉS CALERO***
Universidad Torcuato Di Tella

Resumen:
El bienestar subjetivo de la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer y en proceso de cuestionamiento (LGBTQ+) ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional; sin embargo, en América Latina, los estudios que comparan a esta población con las personas no LGBTQ+ siguen siendo escasos. Para contribuir a esta línea de investigación, este estudio buscó cuantificar la población adolescente LGBTQ+ en relación al total de la población adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para luego evaluar algunos hitos de su paso por esta etapa de la vida.
La adolescencia es una etapa crucial para el desarrollo de la identidad. La hipótesis fundamental de este modelo sostiene que, a medida que los jóvenes crecen, experimentan cambios progresivos en su estatus de identidad. Por ello, su evaluación no es trivial. En este trabajo, se desarrolló un novedoso cuestionario de auto-reporte dirigido a adolescentes para su evaluación. Dicho cuestionario fue administrado en 1037 estudiantes del nivel secundario de entre 16 y 18 años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus preguntas abordan no solo aspectos sobre identidad, sino también, sobre el estado emocional y la existencia de redes de apoyo en el entorno de la población objetivo.
Los resultados obtenidos en términos de identidad de género y de preferencia sexual mostraron que los estudiantes LGBTQ+ representan 1 de cada 4 adolescentes de la muestra total evaluada. Asimismo, y en consonancia con la literatura existente, nuestro estudio encontró diferencias significativas entre estudiantes de secundaria LGBTQ+ y no LGBTQ+. En particular, el grupo LGBTQ+ se reporta como menos optimista sobre el futuro y con menor acompañamiento y/o apoyo en comparación con sus pares no pertenecientes a la comunidad. Hasta donde sabemos, este es el primer estudio en Argentina que recolectó datos de manera simultánea en estudiantes LGBTQ+ y sus pares no LGBTQ+, lo que lo convierte en un insumo clave para el diseño de políticas educativas más inclusivas y basadas en evidencia.

Palabras clave: LGBTQ+ - Adolescencia - Bienestar subjetivo - Identidad

Abstract:
The subjective well-being of the lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and questioning (LGBTIQ+) community has been widely studied internationally; however, in Latin America, studies comparing this community with that of non-LGBTQ+ people remain scarce. To contribute to this line of research, this study aimed to quantify the LGBTQ+ adolescent population in relation to the total adolescent population of the Autonomous City of Buenos Aires, in order to then evaluate some milestones of their experiences at this stage of life.
Adolescence is a crucial stage for the development of identity. The fundamental hypothesis of this

model holds that, as teenagers grow older, they experience progressive changes in their identity status. Thus, its assessment is not trivial. In this study, a novel self-report questionnaire was developed for adolescents for their assessment. This questionnaire was administered to 1037 students between 16 and 18 years old in the Autonomous City of Buenos Aires and its questions address not only aspects of identity, but also the emotional state and the existence of support networks in the target population's environment.

The results obtained in terms of gender identity and sexual preference showed that LGBTQ+ students represent 1 in 4 adolescents of the total population evaluated. Likewise, and in line with existing literature, our study found significant differences between LGBTQ+ and non-LGBTQ+ high school students. In particular, the LGBTQ+ group reported being less optimistic about the future and having less accompaniment and/or support compared to their non-LGBTQ+ peers. To our knowledge, this is the first study in Argentina that collected data simultaneously on LGBTQ+ students and their non-LGBTQ+ peers, making it a key input for the design of more inclusive and evidence-based educational policies.

Keywords: *LGBTQ+ - Adolescence - Subjective Well-Being - Identity*

Cita recomendada: Stewart, V.M., Judzkik, D. y Calero, C.I. (2024), "Más allá de los márgenes: Experiencias escolares de adolescentes LGBTQ+ en la Ciudad de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, 33 (62), pp 53 - 71.

Introducción

En este artículo se recogen resultados del trabajo de campo realizado en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) entre junio y octubre de 2023, con el objetivo de analizar el bienestar subjetivo y relevar la población LGBTQ+ adolescente en dicho territorio, a fin de comparar sus experiencias escolares con las de sus pares no LGBTQ+. Primero, se presentan los antecedentes que permiten situar el estudio dentro del marco normativo argentino, se recogen aquellos datos ya relevados por estudios previos sobre dicha población y se señalan los vacíos existentes en la literatura académica que motivan y orientan esta investigación. Luego, se describe el estudio y su metodología, basada en el diseño de una encuesta de autorreporte que los estudiantes completaron en horario de clase. Se concluye, por un lado, que la población LGBTQ+ adolescente es más numerosa de lo que comúnmente se especula y, por el otro, que su bienestar subjetivo es considerablemente menor que el de sus pares no LGBTQ+. Finalmente, se presentan algunas propuestas para futuras líneas de investigación.

Visibilizar para comprender: Estudio de la población LGBTQ+ en contextos escolares

A lo largo de las últimas dos décadas, a medida que los derechos para la comunidad LGBTQ+ se han expandido en distintos países en todo el mundo (Arzinos & De la Medina Soto, 2021), también han crecido los estudios académicos y censales sobre las condiciones de vida de dicho colectivo y los intentos por medirlo (Relevamiento de la Diversidad, 2023; Techera *et al*., 2017; Frieder y Romero, 2014; Takács, 2006). Este último punto ha demostrado ser el más desafiante al momento de evaluar la representación de las personas LGBTQ+ en relación al total de la población, ya que la mayoría de los estudios existentes (en nuestro país y en el mundo) han estado dirigidos específicamente a aquellas personas que se reconocen parte de la comunidad LGBTQ+ y no a la población en general (Relevamiento de la Diversidad, 2023; 100% Diversidad y Derechos, 2016; Frieder y Romero, 2014).

Esto imposibilita una medición en relación al total de la población así como la comparación de datos de las realidades escolares de las niñeces y adolescencias LGBTQ+ con aquellos de sus pares no LGBTQ+. Contar con una medición precisa y representativa es clave para poder analizar y comparar datos que incluyan a personas que pertenezcan o no al colectivo LGBTQ+. Además, ofrecería evidencia para desafiar supuestos frecuentes que vinculan la posible escasa proporción de estudiantes de esta población con una menor urgencia en la implementación de políticas inclusivas (Coffman *et al*., 2017).

A partir de un trabajo de campo de alcance amplio, orientado a relevar y analizar características de estudiantes de nivel secundario en la CABA, el presente estudio examinó el bienestar subjetivo de la población LGBTQ+ en comparación con sus pares heterocis. Los resultados encontrados potencialmente serían centrales no solo para visibilizar la necesidad de políticas educativas inclusivas, sino también para orientar su diseño desde una perspectiva empírica.

Esto se alinearía con el escenario normativo argentino actual. Desde el año 2006, Argentina tiende a la expansión de derechos de la comunidad LGBTQ+. La sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en ese año estableció que las instituciones edu-

cativas debían desarrollar de manera pedagógica y didáctica, adaptándose a cada etapa del desarrollo de la persona, el dictado de contenidos básicos referidos a la educación sexual integral de manera que se articulen aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Pocos años después, el Congreso aprobaría la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario en 2010 y la Ley 26.743 de Identidad de Género en 2012.

Sin embargo, la Ley de ESI fue posible solo con ciertas concesiones. Su debate no giró en torno a si la misma debía ser una parte integral de la educación de cualquier niñez y adolescencia, ya que había un amplio consenso en ese aspecto, sino que dio lugar a la polémica de quién debía enseñar qué contenidos y de qué manera (Di Liscia, 2013).

Los activismos destacaban la importancia de que la educación sexual fuera parte de toda la currícula; es decir, que fuera incluida en todas las materias por quienes fueran docentes. El objetivo de este abordaje era "*descentrar la configuración biologicista y médica de lo genérico-sexual, para garantizar la integridad personal de la identidad humana*" (Pechin, 2013: 56). Así, la ESI se presentaba como un camino para comprender la sexualidad desde una mirada más amplia que la que históricamente primaba en la escuela. El punto era repensar el uso del cuerpo y de las relaciones con perspectivas de derechos humanos como eje central y, así, visibilizar prácticas, sexualidades y sobretodo identidades históricamente excluidas y deslegitimadas por instituciones modernas como la escuela (Cravero *et al.*, 2020).

Sin embargo, el debate legislativo y el texto de la ley finalmente aprobado mantienen el binarismo históricamente asociado a la sexualidad y al género. Tanto es así que el texto de la ley no menciona la palabra "género" ni la palabra "ciencia" (Narodowski, 2023) y que "*ninguno/a de los/as representantes se permite alusión alguna a la homosexualidad y a la diversidad*" (Di Liscia, 2013: 76). La legislación, entonces, acaba por reforzar las nociones hetero-cis-normativas presentes en la esencia de la gramática escolar.

En consonancia con estas nociones, el paradigma relacionado a la sexualidad que logró obtener consenso legislativo fue el que priorizaba el desarrollo de la sexualidad como el de "*una personalidad 'sana', que remite a una normalización de los cuerpos basados en una moral ('sexualidad responsable')*" (Di Liscia, 2013: 75). Así, el texto final de la Ley de Educación Sexual acabó siendo un modelo de programa de educación sexual que Morgade y Alonso (2008) denominan "*modelo dominante*"; es decir, que prioriza un enfoque biomédico y moralizante. No fue hasta la puesta en funcionamiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que plantea los objetivos, ejes y estrategias de la enseñanza de la ESI para garantizar el funcionamiento de la ley, y la confección de los materiales ministeriales de la ESI, que el enfoque de los derechos humanos y la diversidad fue adoptado (Ministerio de la Nación, 2022).

Otra concesión que fue menester para la aprobación de la ESI en 2006 es la que refiere a la libertad de interpretación que tiene cada escuela sobre qué implica incluir a la educación sexual en su currícula. El artículo 5 de la ley establece que "*cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural*" (Ley Nº 26150, 2006). Este artículo permite que cualquier enfoque elegido por una escuela sobre la educación sexual sea válido. En este sentido, Zacarías señala que "*es la propia letra de las leyes la que posibilita 'eximirse' de las políticas, de los cambios en el currículum, del alcance de estos derechos*" (2021: 7). Este artículo, entonces, les permite a las escuelas evitar completamente cualquier mención a la diversidad y a otros tipos de sexualidad que difieran de la norma. Esto podría derivar

en la invisibilización del colectivo LGBTQ+, lo cual podría traer consecuencias negativas para el mismo. La literatura sugiere que el garantizar el acceso a recursos y contenidos LGBTQ+ dentro de la currícula es una de las estrategias más efectivas para la creación de espacios escolares seguros (Russell *et al.*, 2021) los cuales son vitales para fomentar el desarrollo social y facilitar un buen rendimiento académico (Thapa *et al.*, 2013).

La Ley de Educación Sexual Integral, impulsada por grupos de derechos humanos y activismos que apuntaban a ampliar nociones identitarias sobre la sexualidad, tuvo que atravesar un recorrido complejo y lleno de obstáculos que la alejó de esa meta inicial. Así, aunque su aprobación marcó un hito en la historia de los derechos de las diversidades en Argentina y permitió la posterior aprobación de programas que sí retomaron este objetivo, la ley contiene grandes limitaciones para una aplicación verdaderamente inclusiva.

Para empezar, la omisión de la diversidad y del colectivo LGBTQ+ en el texto de la ley podría ser contraproducente para la creación de climas escolares seguros y saludables (Russell *et al.*, 2021). Además, la posibilidad de evitar estos temas dentro de la currícula apelando al artículo 5 de la ley permitiría ampliar el currículo nulo, es decir, aquel conocimiento que no se incluye en el currículum oficial ni en el oculto, sino que es silenciado dentro de la escuela (Montoya, 2017). Esto, que Morgade define como "*los silencios sistemáticos que hablan*" (2016: 25), afecta las opciones de identificación que los estudiantes son capaces de considerar (Eisner, 1979; Marcia, 1980; Hammack *et al.*, 2022). En otras palabras, aquello que no se nombra, no existe. La ausencia de una ley que reconozca las identidades LGBTQ+ presenta un obstáculo para la implementación de una política educativa verdaderamente inclusiva lo cual, a su vez, resulta en espacios escolares menos seguros y que invisibilizan a las identidades por fuera de lo hetero-cis. De esta manera, aunque la ESI se propuso como una ampliación del enfoque biomédico tradicional —incorporando dimensiones afectivas, sociales y de derechos—, el texto de la ley, incluso si es de manera implícita u omisiva, reproduce algunos de los supuestos del paradigma anterior, como la limitación de los vínculos afectivo-eróticos al modelo heterosexual (Baez, 2021).

Esto se vería reflejado en el interior de varias aulas. Tomasini *et al.* (2021) encontraron, en su trabajo de campo en escuelas públicas y privadas de Córdoba, que la mayoría de los estudiantes reporta haber aprendido sobre prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual, más no así sobre otros temas como el placer o la diversidad sexual. Existe lo que Tomasini *et al.* (2021) denominan una "*distancia de sentido*" entre la percepción docente y la de los estudiantes sobre la implementación y efectividad de la ESI: mientras que el cuerpo docente afirma implementar actividades en el marco de la misma, el estudiantado sostiene que en su institución no se aborda la educación sexual. Esta disonancia revela no la falta absoluta de un programa de ESI, sino "*la ausencia de un enfoque integral, por la restricción de los temas que se trabajan, o por el carácter poco significativo de los aprendizajes*" (Tomasini *et al.*, 2021: 4).

Sin embargo, estas limitaciones en la normativa argentina no serían el único obstáculo para la inclusión de la diversidad a nivel escolar. La escuela, en tanto institución de la modernidad, opera con su gramática, propia de su época. Melendez y Yuni (2018) definen a esta gramática escolar como "*una matriz generadora y estructuradora de prácticas, identidades y discursividades escolares a través de los cuales se fabrican sentidos acerca de la escolarización*" (2018: 2). Esta estructura está fuertemente basada en pares antagónicos, al punto tal que la identificación opera únicamente a través de la oposición binaria: es decir, identificarse como A solo es posible identificándose como no-B. Esta categorización binarista

es visible incluso desde el nivel inicial, donde el género es la variable principal mediante la cual se conforman los grupos para organizar actividades (Tomasini, 2008). La legislación argentina tendiente hacia la inclusión, entonces, podría haber causado una disrupción en las escuelas: introdujo "*una terceridad que interpela a la matriz de la gramática escolar organizada en pares binarios de opuestos hegemónicos y subalternos*" (Melendez y Yuni, 2018: 2). Esto se observaría claramente con identidades trans. La Ley de Identidad de Género 26.743 aprobada en 2012, por su parte, trajo consigo la obligación de reconocer a esta terceridad; mientras que las escuelas pueden optar por no hacer mención a la diversidad con sustento incluso del mismo cuerpo de la ley de ESI, la Ley de Identidad de Género las obliga a respetar la identidad auto-percibida de cada estudiante y a respetar su nombre registerial en trámites burocráticos y dentro del aula. Esta "*presencia en el escenario escolar de cuerpos otros y sexualidades distintas*" (Melendez y Yuni, 2018: 15) entra en jaque directamente con el binarismo biologicista sobre el que la escuela se fundó.

La presencia de estudiantes LGBTQ+ implica, entonces, desafíos que exceden la realidad de cada escuela. Así lo sugieren algunos estudios locales, cuyo objetivo es explorar distintos aspectos de la construcción de la sexualidad en el aula. Baez (2013), cuyo trabajo se centró en estudiantes de nivel medio de la CABA, encontró que las posibilidades de enunciación de su propia identidad y narrativa de los estudiantes gays y las estudiantes lesbianas estaban considerablemente más limitadas que las de sus pares hetero-cis. Ante la sospecha de que un alumno es homosexual, la respuesta será el murmullo, la burla en secreto (Baez, 2013). De esta manera, aquello que la escuela enseñaría mediante el currículum oculto —es decir, que la única orientación sexual aceptable es la heterosexual— los estudiantes lo reproducirían mediante la misma estrategia: la propagación de un secreto a voces.

Cabe destacar que la principal dificultad para las diversidades no está sólo ligada a lo que sucede entre las paredes de cada institución, sino a algo mucho más profundo: la posibilidad de identificarse por fuera del par binario de género y de sentir atracción por fuera de los límites de la heteronorma atenta contra las formas de identificación que la escuela de la modernidad presenta como representaciones aceptadas. Al desafiar esta norma, el colectivo LGBTQ+ presentaría la construcción de la identidad como un proceso maleable y, el concepto de género no como algo heredado sino construido y, por lo tanto, mutable. Así, en palabras de Stewart *et al.* "*el mero proceso de decisión pone en evidencia la artificialidad de esta generización llevada adelante a diario, y desde siempre, por la escuela*" (2021: 275). La resistencia a incluir, aunque puede verse afectada por la coyuntura es, ante todo, estructural.

De esto se desprendería, entonces, que las experiencias escolares de aquellos estudiantes que sean parte del colectivo LGBTQ+ puedan ser más hostiles y complejas que las de sus pares hetero-cis. Los resultado obtenidos a lo largo de los últimos años muestran de manera sistemática y contundente que los estudiantes que forman parte de este colectivo sufren discriminación y *bullying* dentro la escuela (Takács, 2006; Gruber & Fineran, 2008; 100% Diversidad y Derechos, 2016; White et al., 2018; Jones, 2019; Kosciw *et al.*, 2022; Cabral y Pinto, 2023; Relevamiento de la Diversidad, 2024). Esto tiene consecuencias tangibles no solo en su bienestar subjetivo sino también en su rendimiento académico y sus trayectorias escolares.

En Argentina, el estudio llevado a cabo por 100% Diversidad y Derechos (2016) reportó que el 36,3% de los estudiantes LGBTQ+ entrevistados evitan usar los baños y el 15,6% incluso falta cuatro o más días de clase como consecuencia de sentimientos de vulnerabilidad y hostilidad en la escuela. En 2018, Fundación Huésped y Colectivo por los Derecho Sexuales

y Reproductivos aplicaron un cuestionario online apuntado a la población general de estudiantes de nivel secundario en las 24 provincias del país. Según los datos recabados, uno de cada dos estudiantes de los 2897 entrevistados señaló la existencia de casos de discriminación por orientación sexual o identidad de género en su escuela (Oliveto, 2018). Esto, a su vez, podría afectar su desempeño académico (Kosciw *et al.*, 2022; Sansone, 2019; Pearson y Wilkinson, 2017) o incluso llevar al abandono escolar (Frieder y Romero, 2014). Asimismo, estudios globales muestran que los estudiantes adolescentes LGBTQ+ son más propensos a sufrir depresión (Proulx *et al.*, 2019) y que las tasas de suicidio entre adolescentes LGBTQ+ son significativamente más altas que las de sus pares heterocis (Peter *et al.*, 2016).

Por su parte, Proulx *et al.* indagaron sobre la asociación entre la salud mental de los estudiantes LGBTQ+ y los programas inclusivos de educación sexual en los Estados Unidos. Los autores reportaron que "l*os estudiantes que vivían en estados con una mayor proporción de escuelas que enseñaba educación sexual inclusiva de la población LGBTQ+ presentaban probabilidades significativamente menores de síntomas depresivos*" (2019: 611), así como de ser víctimas de *bullying*. Cabe destacar que estos programas se relacionaron no solo con un mejor bienestar de la población LGBTQ+, sino de todo el estudiantado. En palabras de Proulx *et al.*, "*se observó una reducción del 20% en los planes de suicidio reportados por cada 10% de aumento de escuelas enseñando educación sexual inclusiva en el estado en cuestión*" (2019: 611). Así, el diseño de políticas educativas inclusivas se vuelve de vital importancia ya no para un grupo determinado de estudiantes, sino para toda la juventud.

Sin embargo, en Argentina la mayoría de las investigaciones existentes sobre los efectos de los programas de educación sexual integral evalúan en su mayoría los efectos de la ESI sobre la prevención de infecciones de transmisión sexual y de embarazos no deseados. Por lo tanto, hay poca o nula literatura que indague el efecto de políticas educativas sobre el bienestar subjetivo de la población LGBTQ+ joven. De hecho, hasta donde pudimos recabar al momento de escribir este artículo, eran más los estudios que señalaban el vacío existente en la literatura en este punto (Catalán-Marshall, 2021) que los que buscaban explorarlo.

Diversidad y adolescencia: ¿Cómo se sienten quienes habitan las aulas?

El objetivo del estudio fue cuantificar la población LGBTQ+ presente en los últimos dos años del secundario en escuelas de todas comunas de la CABA, y analizar sus percepciones sobre sus experiencias escolares y sobre su bienestar subjetivo para compararlas con aquellas presentes en adolescentes que no se identificaban dentro del colectivo LGBTQ+. Para ello, se diseñó un cuestionario de autorreporte que fue completado de manera anónima por cada estudiante (siempre y cuando brindara su consentimiento informado) dentro del aula, en horario de clase y en papel; no fueron realizadas online para así evitar cualquier sesgo que pudiera generar la brecha digital existente entre diferentes escuelas de la ciudad.

La recolección de datos incluyó 1037 autorreportes realizados en una muestra de 21 escuelas secundarias distribuidas en 13 de las 15 comunas de la Ciudad. La toma de datos se llevó a cabo entre junio y octubre de 2023.

Inicialmente se contactaron escuelas seleccionadas mediante un proceso de muestreo probabilístico, para así obtener una muestra final representativa en términos de orientación religiosa, pública y privada y ubicación geográfica de la escuela [1]. Todas las escuelas

fueron contactadas primero por correo electrónico y luego, en el caso de aquellas que no hubieran respondido, por teléfono. Los estudiantes de los últimos dos años del secundario de las instituciones que accedieron a participar fueron invitados a completar la encuesta que se diseñó para el presente trabajo durante horario de clase. Así, nuestra unidad de análisis fue el curso, no un estudiante. Es importante destacar que cada estudiante decidió si accedía a participar o no. Tomar la encuesta en un aula completa permitió obtener una muestra de estudiantes de los últimos años de secundaria más representativa que en estudios similares previos. Es decir, en el caso del presente trabajo, ser parte de la comunidad LGBTQ+ no era condición para participar (como sí lo fue para el trabajo 100% Diversidad y Derechos, 2016; Relevamiento de la Diversidad, 2024), sino que todo el cuerpo de estudiantes que dio consentimiento participaba.

La toma de datos incluyó estudiantes de entre 16 y 18 años de edad. El 47,7% asistía a su anteúltimo año de secundario, mientras que el 52,3% restante asistía a su último año. Quienes participaron dieron su consentimiento informado, previamente aprobado por el Comité de Ética Para la Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Abierta Interamericana (CEICyT – UAI, Dictamen N° 1090). En la primera hoja de cada cuestionario, se encontraba un consentimiento informado (ver Anexo C), que aclaraba que la participación era voluntaria y que se podía dejar de contestar en cualquier momento si así lo deseaban. Los cuestionarios eran anónimos, y no había ningún dato recolectado que permitiera determinar qué cuestionario había sido completado por quién. Solo se recolectó información general sobre la escuela con propósitos de análisis de datos. La confidencialidad de los datos es mantenida de acuerdo a la Ley 25.326 de Habeas Data.

El cuestionario nos permitió medir la identidad de género y la atracción sexual como datos independientes, los cuales luego fueron utilizados para inferir la proporción de estudiantes LGBTQ+ en la población objetivo. Se utilizó una medida de 8 ítems para la identidad de género y de 7 ítems para la de atracción sexual.

La Tabla 1 muestra las combinaciones de respuestas dadas por adolescentes a las preguntas sobre identidad de género o atracción sexual, incluyendo respuestas: "No responde" o "No lo sé", que fueron evaluadas como que no pertenecían al colectivo LGBTQ+.

		Preferencia sexual						
		No responde	**Hombre y mujer**	**No binario**	**Hombre**	**Mujer**	**Otro**	**No lo sé**
Identidad de género	**No responde**	-	Sí	Sí	-	-	Sí	No
	Mujer cis	-	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No
	Hombre cis	-	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
	Mujer trans	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Hombre trans	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	No binario	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	No lo sé	No	Sí	Sí	No	No	No	No

Tabla 1: Población LGBTQ+: identificación. La Tabla 1 resume el criterio utilizado para clasificar a los estudiantes. La intersección de variables marcadas como "sí" es de aquella gente que fue considerada parte de la población LGBTQ+, mientras que aquellas marcada como "no" no fueron consideradas como parte de la comunidad. Las celdas en gris oscuro, por lo tanto, representan al grupo no-LGBTQ+.

La Tabla 1 ilustra el criterio utilizado para clasificar estudiantes según su Preferencia Sexual e Identidad de Género. Quienes reportaban ser mujeres u hombres trans, así como personas no binarias, fueron considerados como parte del colectivo LGBTQ+. En el caso de quienes reportaban ser cis (mujeres u hombres), utilizamos la variable de la preferencia sexual para la clasificación de heterosexuales si se sentían mayormente atraídos al género opuesto, y esto los excluía del colectivo LGBTQ+. Quienes reportaban verse atraídos mayormente a gente de su mismo género, no binarios o a personas de ambos géneros fueron considerados parte del colectivo LGBTQ+.

Dado que la sexualidad es un espectro, y la adolescencia es un período de la vida en el que una persona explora particularmente su propia identidad, las preguntas de preferencia sexual e identidad de género fueron diseñadas para brindarles a los estudiantes una variedad de respuestas amplias, para que así pudieran reportar su preferencia sexual e identidad de género de la manera más fiel posible. La literatura muestra que el uso de escalas claramente etiquetadas está asociado a mayor confiabilidad en las respuestas (Weng, 2004; Smyth *et al.*, 2014). Es por eso que el cuestionario incluía opciones para los ítems de identidad de género y preferencia sexual representadas no como una lista rígida, sino como un espectro matizado de posibilidades. Estas opciones eran presentadas de tal manera que el participante podía elegir una de las categorías para expresarse sobre su identidad y otra diferente para hablar de preferencia sexual, pero no se reportaba explícitamente la orientación sexual; es decir, en lugar de preguntarles si se identificaban como homosexuales, heterosexuales, bisexuales, etcétera, preguntamos por quiénes les atraían mayormente (hombre, mujeres, ambos, etcétera). Creemos que este fue un punto clave en nuestro cuestionario, dado que elegir una categoría explícita para identificarse podría ser muy desafiante. Además, de esta manera, damos cuenta no solo de que la sexualidad es un espectro, sino de que no es elemento fijo y que puede mutar a lo largo de la vida.

Inicialmente, nuestra muestra incluía escuelas en todas las comunas de la CABA, y era representativa no sólo geográficamente sino también en términos de escuelas públicas y privadas, así como religiosas y laicas, como ya se detalló anteriormente. Sin embargo, la toma de datos en las escuelas resultó ser más desafiante de lo esperado, como consecuencia de las temáticas a ser evaluadas en el cuestionario.

Debido a que algunos establecimientos seleccionados en el muestreo original se negaron a participar en el estudio y no pudieron ser reemplazados dentro de su misma estratificación, la muestra no puede considerarse estadísticamente representativa de la población adolescente total de la CABA en un sentido estricto. No obstante, la recolección de datos abarcó 15 escuelas públicas y 6 privadas (de las cuales 4 eran religiosas y 2 laicas), distribuidas en 13 de las 15 comunas de la CABA, lo que confiere a la muestra un amplio alcance geográfico y una notable heterogeneidad sociodemográfica. Esta diversidad en la composición muestra ofrece una aproximación valiosa a las características y respuestas presentes en la población estudiada, con mayor representatividad que los estudios previos disponibles a los que hemos podido acceder. Asimismo es importante mencionar que, al analizar los datos, se introdujeron ponderaciones para lograr un alto grado de validez estadística según la realidad sociodemográfica de la CABA.

Características de la población joven LGBTQ+ en una muestra de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Como fue explicitado previamente, para diseñar los indicadores sobre quiénes pertenecerían a la comunidad LGBTQ+, las variables relacionadas a la identidad de género y la orientación sexual fueron consideradas. Cuando se les preguntó sobre identidad de género, el 2,9% de los y las estudiantes se identificaron como mujer trans, hombres trans, o no binario. El 52% reportó ser mujer cis y el 40,9%, hombre cis. Al cruzar estos datos con los de atracción sexual, obtuvimos el porcentaje de estudiantes que serían parte de la comunidad LGBTQ+, los cuales se presentan en la Tabla 2.

		Preferencia sexual							
		No responde	**Hombres y mujeres**	**No binario**	**Hombres**	**Mujeres**	**Otro**	**No lo sé**	**Total**
Identidad de género	**No responde**	14,9	37,4	0	27	4,4	1,2	15,1	**100**
		11,6	3,5	0	0,9	0,2	0,4	6,6	1,4
	Mujer cis	1,1	18,4	0,2	73,8	1,4	2	3,1	**100**
		33,3	66,8	22,3	94,7	2,1	25,9	50,9	52
	Hombre cis	2,3	4,9	0,5	4,2	80,8	6,8	0,5	**100**
		54,4	13,8	39,2	4,2	92,5	68,1	6,1	40,9
	Mujer trans	0	100	0	0	0	0	0	**100**
		0	2,1	0	0	0	0	0	0,3
	Hombre trans	0	11,2	0	0	48,4	0	40,4	**100**
		0	1,4	0	0	2,4	0	23,3	1,8
	No binario	0	43,7	17,3	1,4	22	2,7	12,9	**100**
		0	2,8	30,7	0,1	0,6	0,6	3,9	0,9
	No lo sé	0,5	50,5	1,5	0,4	29,1	7,4	10,6	**100**
		0,7	9,6	7,8	0,1	2,2	5	9,2	2,7
	Total	1,7	14,4	0,5	40,5	35,7	4,1	3,1	**100**
		100	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Tabla 2: Identidad de género reportada en relación a la preferencia sexual reportada (%). Las filas celestes representan el porcentaje de participantes que reportaron diferentes preferencias sexuales dentro de cada categoría de identidad de género. Las filas blancas representan el porcentaje de participantes que reportaron diferentes identidades de género dentro de cada categoría de atracción sexual. Fuente: Calero et al. (2024).

Siguiendo el criterio descrito anteriormente e ilustrado en la Tabla 2, el 24,6% de los estudiantes podrían ser incluidos como parte de la comunidad LGBTQ+.

Es importante señalar que, según nuestro conocimiento, este es el primer cuestionario que mide la comunidad adolescente LGBTQ+ como un porcentaje de la población total en una muestra representativa de escuelas secundarias en Argentina y, de hecho, en América Latina.

Una vez identificada y medida la comunidad LGBTQ+ en la muestra de estudiantes, se evaluó si existían diferencias estadísticamente significativas entre la comunidad LGBTQ+ y la no LGBTQ+ en términos de socialización, vida académica y bienestar subjetivo. En

los siguientes apartados se compararán ambos grupos y se destacarán las diferencias estadísticamente significativas con (**) para *p*-valor < 0,05, y (*) para *p*-valor < 0,1. En todas las tablas se muestran los errores estándar entre paréntesis.

Vida social y académica

Un niño o una niña, al llegar a la adolescencia, siente una gran atracción hacia sus pares. Esto sucede, porque, entre otros motivos, en comparación con otros grupos sociales a los que pertenece, el grupo de pares ofrece un entorno con mayor igualdad, emoción y libertad (Selvam, 2017; Brown y Larson, 2009). En este contexto, la necesidad de pertenencia (a un grupo de pares) es especialmente marcada y necesaria durante la adolescencia, ya que brinda apoyo en un momento de rápidos cambios y búsqueda de coherencia en la propia identidad (Selvam, 2017; Brown y Larson, 2009; Steinberg y Monahan, 2007). Si bien estudios previos muestran que, quienes forman parte del colectivo LGBTQ+, sufren aislamiento social y esto podría tener numerosas consecuencias negativas en su desarrollo (Rosario *et al.*, 2011; Russell y Fish, 2016), en el presente estudio no se observan diferencias estadísticamente significativas con respecto al nivel de recreación y vida social entre las personas del colectivo LGBTQ+ y las personas fuera del colectivo, ni tampoco en relación al nivel de rendimiento y vida académica (Anexo A y B).

Esto contrasta con gran parte de la literatura estadounidense que sugiere que el rendimiento académico de los estudiantes LGBTQ+ es ligeramente menor al de sus pares hetero-cis y que, en consecuencia, podrían tener menos oportunidades de egresar del secundario (Sansone, 2019; Pearson y Wilkinson, 2017; Aragon *et al.*, 2014). De todas maneras, existen estudios cuyos resultados se alinean con los presentados en este trabajo. Un estudio reciente realizado en España no encontró diferencias significativas entre las notas de los estudiantes LGBTQ+ y sus pares hetero-cis (Pérez-Albéniz *et al.*, 2023). Este contraste podría deberse a diferencias coyunturales, no solo en cuanto a lo regional sino también a lo temporal, dado que el estudio español fue publicado hace tan solo dos años.

En cuanto a la vida social, la literatura disponible destaca que las instituciones suelen ser entornos inseguros para los y las estudiantes LGBTQ+ quienes, con frecuencia, experimentan un clima escolar negativo u hostil, que incluye acoso y discriminación basada en su orientación sexual y su identidad de género. Estas experiencias discriminatorias pueden afectar tanto la interacción con sus pares como la intención de asistir a la escuela (Kosciw *et al.*, 2022; 100% Diversidad y Derechos, 2016). Sin embargo, nuestro estudio no encontró diferencias significativas en este sentido.

Bienestar subjetivo

El cuestionario también permitió relevar información sobre el bienestar subjetivo de los y las estudiantes. En este caso se define al bienestar subjetivo como una auto-evaluación sobre el propio bienestar, e incluyendo variables tanto cognitivas como afectivas. Las preguntas frecuentemente utilizadas en la literatura para cuantificar esta variable incluyen una amplia variedad de factores para dar cuenta de la calidad de vida (Diener *et al.*, 1985). En el presente trabajo, se utilizaron afirmaciones diseñadas para dilucidar aspectos sobre su estado emocional y la existencia de posibles redes de apoyo.

La Tabla 3 muestra cada ítem evaluado y las respuestas con diferencias estadísticamente significativas (y las que no) que se encontraron entre estudiantes LBGTQ+ y sus pares no-LGBTQ+. Los resultados revelaron que el grupo LGBTQ+ tiende a percibirse como menos optimista sobre el futuro, y como menos acompañado y/o apoyado, lo cual se traduce en un grado menor de bienestar subjetivo que el de sus pares que no son parte de la comunidad.

Afirmaciones sobre bienestar subjetivo	Nunca		Casi nunca		Más o menos		Casi siempre		Siempre		No responde	
	% no - LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+
Termino los proyectos o tareas que empiezo	1% (0,5%)	1,7% (1,2%)	4% (1%)	2,2% (0,9%)	29,7% (2,4%)	28,2% (4%)	41,2% (2,6%)	46,7% (4,6%)	22,5% (2,1%)	21% (3,9%)	1,6% (0,6%)	0,2% (0,1%)
Soy optimista con respecto a mi futuro; creo que me van a pasar cosas buenas	2,7% (0,8%)	4,2% (1,8%)	**5,7%*** **(1,1%)**	**12,3%*** **(3%)**	27,7% (2,4%)	31,9% (4,4%)	32,1% (2,4%)	30,6% (4,2%)	**30,6%**** **(2,4%)**	**20%**** **(3,6%)**	1,2% (0,5%)	1% (0,7%)
Cuando me pasa algo bueno, tengo gente con la que compartir las buenas noticias	1,4% (0,5%)	1,7% (1,2%)	4,3% (1%)	8,3% (2,5%)	**13,2%*** **(1,7%)**	**22,7%*** **(3,9%)**	23,3% (2,2%)	26,1% (4,1%)	**56,3%**** **(2,6%)**	**40,1%**** **(4,5%)**	1,6% (0,5%)	1,2% (0,7%)
Cuando tengo un problema, sé que alguien me va a apoyar	2,6% (0,6%)	3,6% (1,5%)	**3,3%*** **(0,8%)**	**8,8%*** **(2,4%)**	16,3% (1,9%)	22,7% (4%)	28,7% (2,4%)	28,8% (4,3%)	**47,5%*** **(2,6%)**	**35,6%*** **(4,3%)**	1,6% (0,6%)	0,6% (0,3%)
Cuando hago una actividad, me involucro tanto que me olvido de todo lo demás	**4,3%*** **(0,9%)**	**9,7%*** **(2,7%)**	21,8% (2,2%)	13,3% (3,2%)	37,1% (2,5%)	39% (4,5%)	25,2% (2,3%)	26,8% (4,1%)	10,4% (1,5%)	9,4% (2,4%)	1,2% (0,4%)	1,8% (1,3%)
Hay gente en mi vida que realmente se preocupa por mí y me quiere	0,4% (0,2%)	1,4% (1,2%)	2% (0,7%)	1,6% (1%)	**8,7%**** **(1,4%)**	**18,2%**** **(3,7%)**	22,2% (2,2%)	27,8% (4,3%)	**64,9%**** **(2,5%)**	**49,9%**** **(4,6%)**	1,8% (0,6%)	1,1% (0,7%)
Tengo personas por las que realmente me preocupo y a quienes quiero	0,1% (0,06%)	0,9% (0,6%)	0,7% (0,4%)	0,1% (0,1%)	3,3% (0,9%)	5,6% (2%)	13,2% (1,8%)	20,7% (4%)	81,3% (2%)	71,9% (4,2%)	1,4% (0,6%)	0,8% (0,6%)

Tabla 3 Bienestar subjetivo. La primera columna representa las afirmaciones sobre bienestar subjetivo que fueron presentadas a todo el alumnado que participó de la encuesta. Para cada una los y las participantes debían seleccionar la respuesta que más les identifique con respecto a las mismas.

Para realizar un análisis cuantitativo, las siete afirmaciones de la tabla anterior se transformaron en un índice que variaba de 0 a 1, donde los extremos reflejaban "nunca" y "siempre" respectivamente. Así, se calculó la media de este índice, y se observó que en promedio el bienestar subjetivo reportado por las personas del colectivo LGBTQ+ era significativamente menor (p-valor < 0,01), con un promedio de 0,72, comparado con un promedio de 0,78 para quienes reportaban pertenecer al grupo. Se representó la distribución de las personas en cada uno de los dos grupos con respecto a este índice en el siguiente gráfico de densidad de Kernel (véase el Gráfico 1). La densidad de Kernel estimó la distribución de la variable para cada uno de los grupos, de forma suave permitiendo que los intervalos -del histograma típico- se solaparan.

Esta diferencia entre ambos grupos era esperable, ya que en la literatura internacional los reportes sobre bienestar subjetivo por parte de la juventud LGBTQ+ presentan va-

lores consistentemente más bajos que los de sus pares hetero-cis (Stupar-Rutenfrans *et al.*, 2024; Russell *et al.*, 2021; Thomeer y Reczek, 2016). Algunos estudios incluso destacan que, aunque las diferencias entre ambos grupos existen a lo largo de la vida, la adolescencia es la época de la vida en la que son más prominentes (Perales, 2016). En un trabajo que abarcó participantes de 13 países, aquellas personas que se identificaron como parte de una minoría sexual o de género no solo reportaron niveles mucho más bajos de felicidad y satisfacción con sus vidas, sino que presentaron herramientas de regulación emocional más dañinas para atravesarlo, como la represión y la tendencia a interpretar toda situación como una catástrofe (Stupar-Rutenfrans *et al.*, 2024).

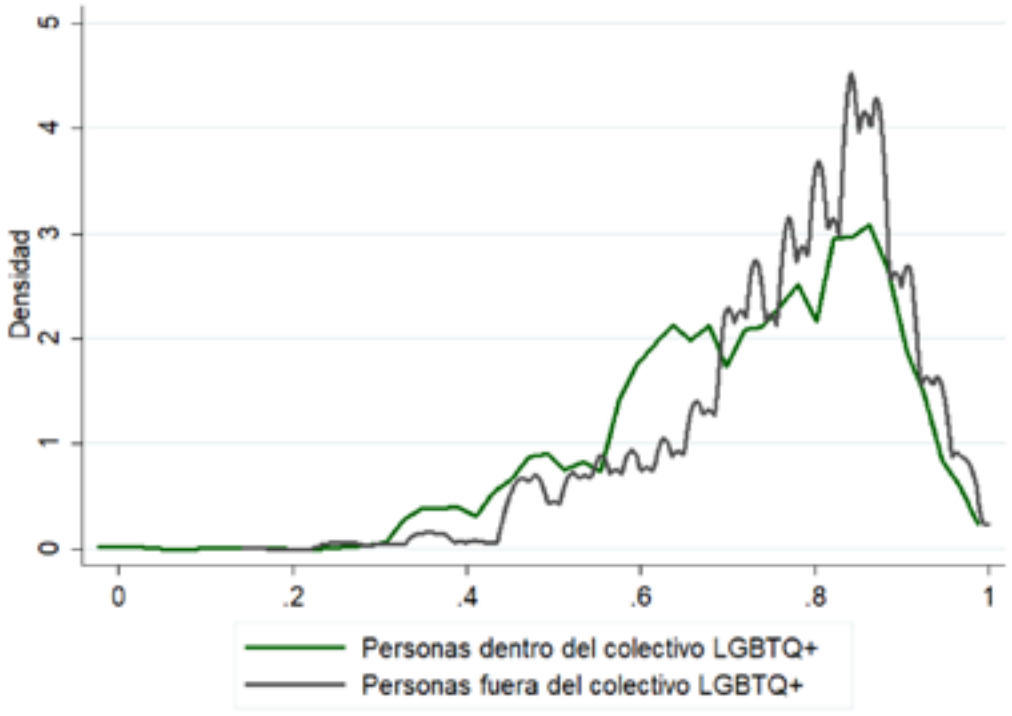


Gráfico 1. Bienestar subjetivo (densidad de Kernel).

Conclusiones

Los resultados presentados en este estudio podrían ser de vital importancia, especialmente considerando que el sistema educativo no es un sistema neutral, sino uno que tiende a perpetuar y legitimar distintas normas sociales aceptadas para las distintas identidades (Narodowski & Schargrodsky, 2005). Esto resultaría en la marginalización e invisibilización de las identidades LGBTQ+, a la vez que podría crear espacios de privilegio para algunos en detrimento de la igualdad y el respeto por la diversidad (Elizalde, 2014).

Esto es observado en los resultados de la presente investigación. Las personas LGBTQ+ reportaron un grado de bienestar más bajo que sus pares no-LGBTQ+, particularmente en temas referidos a recibir apoyo, tener gente en quien confiar y tener una perspectiva a futuro. Frente a este escenario, las políticas educativas inclusivas pueden ser esenciales no solo para la población LGBTQ+, sino para todo el estudiantado. La literatura sugiere que el diseño de *"políticas enumeradas"* (del inglés, *enumerated policies)*, es decir, políticas que listan explícitamente las características de aquellos estudiantes propensos a ser víctimas

de *bullying*, están asociadas a mejores ambientes educativos, donde los estudiantes LGBTQ+ se sienten más a salvo (Russell *et al.*, 2021) y presentan menores niveles de ansiedad y depresión (Keiser *et al.*, 2019). La inclusión de contenidos curriculares más extensos e inclusivos también se ha vinculado a una mayor intervención por parte de los estudiantes ante situaciones de *bullying* verbal hacia los estudiantes LGBTQ+ (Baams *et al.*, 2017).

Por lo tanto, los resultados del estudio aquí reportados podrían aportar, en conjunto con el resto de la literatura internacional que también sugiere la importancia de un diseño curricular más diverso, a la construcción de materiales y lineamientos pedagógicos para insertar estas temáticas de manera efectiva en las aulas. Tal como fue desarrollado previamente, el texto de la ESI no menciona explícitamente a la población LGBTQ+, pero su sanción constituiría una "puerta de entrada" a otras dimensiones de la educación sexual. Los resultados encontrados, entonces, buscarían aportar a la construcción de lineamientos inclusivos basados en la evidencia. Por ejemplo, la diferencia en el grado de bienestar entre estudiantes que son parte de esta población y aquellos que no, destacaría la importancia de insertar a la población LGBTQ+ al plano escolar a través del reconocimiento de sus derechos en el currículo explícito.

Foto Canva_ECyS

A pesar de que la literatura ya sugiere una diferencia en condiciones de vida entre los jóvenes LGBTQ+ y los jóvenes que no pertenecen al colectivo de estas características, la misma está situada, principalmente, en los Estados Unidos y Europa. Resulta de crucial importancia conocer más sobre las trayectorias escolares y principalmente el bienestar de los estudiantes de nuestra región, y nuestro país, teniendo en cuenta su contexto y su normativa específicas para así diseñar políticas educativas efectivas y consecuentes con la realidad de nuestros estudiantes. Futuros trabajos deberían incluir entonces, una mayor profundización en la evaluación de las experiencias escolares, tanto en términos académicos como sociales, y proyectar seguimientos de las mismas a lo largo del tiempo para poder construir políticas educativas que no dejen a nadie afuera.

Financiamiento

El presente estudio fue financiado con el apoyo de la Red de Investigación de América Latina y el Caribe del Banco Interamericano de Desarrollo; Grant *'IBD - LGBTQ+ Persons in Latin America and the Caribbean: Measuring Population Sizes and Obstacles to Economic Grant and Social Inclusion'.* Las opiniones expresadas en esta publicación son las de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, su Junta Directiva, o los países que representan, ni de la Universidad Torcuato Di Tella.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a Mariano Narodowski por su ayuda a lo largo de todo el estudio. Un reconocimiento especial a las y los estudiantes que participaron y a las autoridades y profesores de las escuelas por su interés y ayuda. Este trabajo no hubiera sido posible sin ellos. Se agradece la asistencia en la investigación de Agostina De Leo y Julieta Goldstein.

Bibliografía

- 100% diversidad y derechos (2016). Encuesta de clima escolar en Argentina dirigida a jóvenes LGBT.
- Agencia I+D+i y Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad (2024). *Primer Relevamiento Nacional de Condiciones de Vida de la Diversidad Sexual y Genérica en la Argentina*. Disponible en: https://censodiversidad.ar/docs/Informe-CensoDiversidad.pdf
- Aragon, S. R., Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2014) "The influence of peer victimization on educational outcomes for LGBTQ and non-LGBTQ high school students", *Journal of LGBT youth*, 11(1), pp. 1-19.
- Arzinos, J., y De la Medina Soto, C. (2021) *Equality of opportunity for sexual and gender minorities*. Washington DC: World Bank Publications.
- Baams, L., Dubas, J. S., y Van Aken, M. A. (2017) "Comprehensive sexuality education as a longitudinal predictor of LGBTQ name-calling and perceived willingness to intervene in school", *Journal of youth and adolescence*, 46, pp. 931-942.
- Baez, J. M. (2013) "'Yo soy', posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela", *Polifonías Revista de Educación*, 2, pp. 114–126.
- Baez, J. (2021) "Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina", *Revista Communitas*, *5*(9), pp. 156-165.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009) "Peer relationships in adolescence", *Handbook of adolescent psychology*, 2, pp. 74-104.
- Cabral, J., y Pinto, T. M. (2023) "Gender, Shame, and Social Support in LGBTQI+ Exposed to Discrimination: A Model for Understanding the Impact on Mental Health", *Social Sciences*, 12(8), pp. 1-21.
- Calero, C., Judzik, D., & Stewart, V. (2024). "Gender essentialism among adolescents: comparative analysis of essentialist beliefs about sex and gender norms in LGBTQ+ and non-LGBTQ+ secondary students". Disponible en: https://doi.org/10.31219/osf.io/p3bg5_v1
- Catalán-Marshall, M. (2021) "Prácticas escolares LGTBI+ inclusivas: Una mirada crítica al campo de investigaciones desde el Sur Global", *Education Policy Analysis Archives*, 29, pp. 141-141.
- Coffman, K. B., Coffman, L. C., & Ericson, K. M. M. (2017) "The size of the LGBT population and the magnitude of antigay sentiment are substantially underestimated", *Management Science,* 63(10), pp. 3168-3186.
- Cravero, C., Rabbia, H. H., Giacobino, A., & Sartor, I. (2020) "Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as", *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), pp. 1-26.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985) "The satisfaction with life scale", *Journal of personality assessment*, 49(1), pp. 71-75.
- Di Liscia, M. H. (2013) "Identidades y Prácticas en conflicto. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina", *La manzana de la Discordia,* 8(1), pp.67-69.

- Elizalde, S. (2014) "Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institución escolar", *Intersecciones en Comunicación,* 8, pp. 31-50.
- Eisner, E. (1979) *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York : Macmillan.
- Frieder, K., y Romero, M. (2014) *Ley de identidad de género y acceso al cuidado de la salud de las personas trans en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Huésped; ATTTA.
- Gruber, J. E., y Fineran, S. (2008) "Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents" *Sex Roles,* 59(1–2), pp. 1–13.
- Hammack, P. L., Hughes, S. D., Atwood, J. M., Cohen, E. M., & Clark, R. C. (2022) "Gender and sexual identity in adolescence: A mixed-methods study of labeling in diverse community settings", *Journal of adolescent research*, 37(2), pp. 167-220.
- Jones, S. (2019) *Compassion, shame, and sexual violence experienced by lesbian, gay, bisexual, transgender, queer and questioning young people*. Doctoral Dissertation, University of East London.
- Keiser, G. H., Kwon, P., y Hobaica, S. (2019) "Sex education inclusivity and sexual minority health: The perceived inclusivity of sex education scale", *American Journal of Sexuality Education*, 14(3), pp. 388-415.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., y Menard, L. (2022) The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools. New York: GLSEN.
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (2022). Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/.
- Marcia, J. E. (1980) "Identity in adolescence", *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), pp. 159-187.
- Melendez, C. E., y Yuni, J. A. (2018) "La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina", *Education Policy Analysis Archives,* 27(1), pp. 1–20.
- Ministerio de Educación de la Nación. Sistema de Consulta de Datos Educativos Nacionales. Pruebas Aprender. Disponible en https://data.educacion.gob.ar/aprender.
- Ministerio Público Tutelar (2020) La ESI permitió que el 80 por ciento de los niños y niñas abusados pudieran contarlo. *Ministerio Público Tutelar*. Disponible en: https://tinyurl.com/mptutelar-esi.
- Montoya, E. C. (2017) "Del currículum nulo al "currículum proscrito" o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar", *Notandum*, (44–45), pp. 15–28. Disponible en: https://doi.org/10.4025/notandum.44.3
- Morgade, G. (Coord.) (2016) *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G., y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-39.
- Narodowski, M. (2023, 16 de diciembre) ¿Peligra la ESI? Cenital. *Recuperado de* Recuperado de https://cenital.com/peligra-la-esi/.
- Narodowski, M., y Scharagrodsky, P. (2005) "Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona", *Revista Colombiana de Educación,* 49, pp. 61-80.
- Oliveto, G. (2018) Informe sobre el impacto de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). Fundación Huésped y Colectivo por los Derecho Sexuales y Reproductivos.
- Pearson, J., y Wilkinson, L. (2017) "Same-sex sexuality and educational attainment: *The pathway to college", Journal of homosexuality,* 64(4), pp. 538-576.
- Pechin, J. E. (2013) "De la indicación de `perversiones´ por parte de la(s) norma(s) a la `perversión´ política de la (a) normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?", *LES Online*, 5(1), pp. 47–60.
- Perales, F. (2016) "The costs of being "different": Sexual identity and subjective wellbeing over the life course", *Social Indicators Research*, 127, pp. 827-849.
- Pérez Albéniz, A., Lucas Molina, B., & Gutiérrez García, A. (2023) *Orientación sexual, autoestima y rendimiento académico en la adolescencia*. Repositorio RODERIC.

- Peter, T., Taylor, C., y Campbell, C. (2016) "`You can't break… when you're already broken´: The importance of school climate to suicidality among LGBTQ youth", *Journal of Gay & Lesbia*n Mental Health, 20(3), pp. 195-213.
- Proulx, C. N., Coulter, R. W., Egan, J. E., Matthews, D. D., y Mair, C. (2019) "Associations of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning–inclusive sex education with mental health outcomes and school-based victimization in US high school students", *Journal of Adolescent Health*, 64(5), pp. 608-614.
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., & Hunter, J. (2011) "Different patterns of sexual identity development over time: Implications for the psychological adjustment of lesbian, gay, and bisexual youths", *Journal of sex research*, 48(1), pp. 3-15.
- Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I., & Ioverno, S. (2021) "Promoting school safety for LGBTQ and all students", *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 8(2), pp. 160-166.
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016) "Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth", *Annual review of clinical psychology*, 12(1), pp. 465-487.
- Sansone, D. (2019) "LGBT students: new evidence on demographics and educational outcomes", *Economics of Education Review*, 73, 101933.
- Selvam, T. (2017) "Functions of peer group in adolescence life", *International Journal of Scientific Research and Review*, 6(11), pp. 131-136.
- Smyth, J., Olson, K., & Kasabian, A. S. (2014) "The effect of answering in a preferred versus a non-preferred survey mode on measurement", *Survey Research Methods,* 8(3), pp. 137–152.
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007) "Age differences in resistance to peer influence", *Developmental psychology*, 43(6), pp. 15-31.
- Stewart, V., Narodowski, M., y Campetella, M. D. (2021) "Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad", *Revista Colombiana de Educación*, (82), pp. 263-280.
- Stupar-Rutenfrans, S., Fokke, A., Bye, S., Padilla, E., Kalibatseva, Z., Batkhina, A. & Papageorgopoulou, P. (2024) "Subjective well-being: A pilot study on the importance of emotion regulation, gender identity and sexuality", *Psychology & Sexuality*, 15(4), pp. 645-660.
- Takács, J. (2006) *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brussels: ILGA Europe.
- Techera, J., Garin, L., y Masi, B. (2017) *Censo Nacional de Personas Trans. Derecho a la Educación*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Uruguay.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'Alessandro, A. (2013) "A review of school climate research", *Review of educational research*, 83(3), pp. 357-385.
- Thomeer, M. B., & Reczek, C. (2016) "Happiness and sexual minority status", *Archives of sexual behavior*, 45, pp. 1745-1758.
- Tomasini, M. E., Morales, M. G., Gontero, N., Esteve, M., Ferrucci, V., Molina, C., & Ferrari, L. (2021) "Educación Sexual Integral: recorridos, apropiaciones y resistencias", *Cuadernos de Coyuntura*, 6, pp. 1–17.
- Tomasini, M. (2008) "Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial" en Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 61-82.
- Weng, L. J. (2004) "Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient alpha and test-retest reliability", *Educational and psychological measurement*, 64(6), pp. 956-972.
- White, A. E., Moeller, J., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., y Stern, R. (2018) "LGBTQ adolescents' positive and negative emotions and experiences in US high schools", *Sex Roles*, 79, pp. 594-608.
- Zacarias, N (2021) "La educación como campo de batalla de las disidencias. O una nueva oportunidad para la justicia social", *Revista Acción*. Disponible en: https://accion.coop/opinion/la-educacion-como-campo-de-batalla/

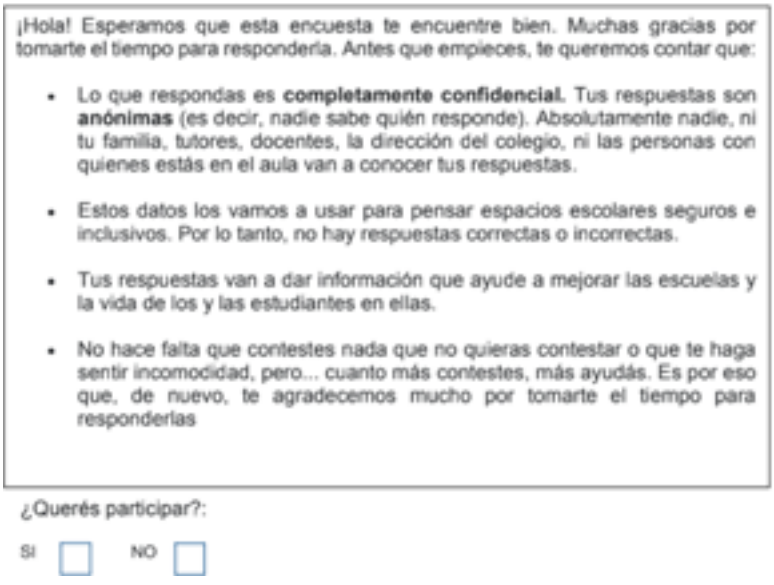
Anexos

¿Salís a comer los fines de semana o durante la semana (juntarse, bailar, comer, etc.)?	Población no-LGBTQ+	Población LGBTQ+
Sí, siempre	30% (2,4%)	22,9% (3,9%)
Sí, a veces	60,9% (2,6%)	66,7% (4,3%)
No, casi nunca o nunca	8,6% (1,3%)	9,1% (2,3%)
No responde	0,6% (0,3%)	1,3% (1,2%)
Total	100%	100%

Anexo A. Vida social. Evaluada como interacciones sociales con pares fuera del horario escolar. Los resultados expresados con * son los que presentan diferencias significativas entre ambos grupos.

¿Tenés ganas de ir a la escuela?	Población no-LGBTQ+	Población LGTBQ+
Sí, siempre	12,1% (1,8%)	7,1% (2,1%)
Sí, a veces	47,9% (2,6%)	46,2% (4,6%)
Casi nunca	14,3% (1,8%)	18,1% (3,5%)
Nunca	6,1% (1,2%)	11,5% (3,1%)
Depende de la clase	17,2% (1,9%)	13,3% (3,2%)
No responde	2,4% (0,9%)	3,8% (1,9%)
Total	100%	100%

Anexo B. Reporte de intención de asistencia escolar. Los resultados expresados con * son los que presentan diferencias significativas entre ambos grupos.



¡Hola! Esperamos que esta encuesta te encuentre bien. Muchas gracias por tomarte el tiempo para responderla. Antes que empieces, te queremos contar que:

- Lo que respondas es **completamente confidencial.** Tus respuestas son **anónimas** (es decir, nadie sabe quién responde). Absolutamente nadie, ni tu familia, tutores, docentes, la dirección del colegio, ni las personas con quienes estás en el aula van a conocer tus respuestas.
- Estos datos los vamos a usar para pensar espacios escolares seguros e inclusivos. Por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas.
- Tus respuestas van a dar información que ayude a mejorar las escuelas y la vida de los y las estudiantes en ellas.
- No hace falta que contestes nada que no quieras contestar o que te haga sentir incomodidad, pero... cuanto más contestes, más ayudás. Es por eso que, de nuevo, te agradecemos mucho por tomarte el tiempo para responderlas

¿Querés participar?:

SI ☐ NO ☐

Anexo C. Consentimiento informado incluido al comienzo de cada encuesta.

Notas

[1] El marco de muestreo fue el Relevamiento Anual (RA) de establecimientos educativos, provisto por el Ministerio de Educación de la Nación, restringido a la CABA. Se estratificó según sector de gestión (Estatal / Privado) y Zona (Norte, Centro o Sur, según Comuna en donde se encuentre el establecimiento). La selección de establecimientos en cada estrato se realizó con probabilidad de selección proporcional a la matrícula (según RA) secundaria del colegio, ordenando por Comuna dentro de cada estrato.

*Verónica Melissa Stewart es Magíster en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella; Investigadora asistente del Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE-UTDT), Universidad Torcuato Di Tella, Argentina. E-mail: veronicamstewart@gmail.com ORCID: 0000-0002-6201-2336.

**Darío Judzkik es Doctor en Economía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona; Decano Ejecutivo y Profesor de la Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella; Investigador asociado del Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE-UTDT), Universidad Torcuato Di Tella, Argentina. E-mail: djudzik@utdt.edu

***Cecilia Inés Calero es Licenciada y Doctora en Ciencias Biológicas, Universidad de Buenos Aires; Profesora de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT); Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE-UTDT), Argentina. E-mail: ccalero@utdt.edu ORCID: 0000-0002-3513-7504

Nuevos liderazgos, ciudadanías y juventudes

Entrevista a Nicolás Ferrero* y Jeremías Porma Favre**

VERÓNICA TOBEÑA***
FLACSO - Sede Argentina
GUILLERMINA TIRAMONTI****
FLACSO - Sede Argentina

Entrevista

GT: Nos encontramos con la necesidad de rastrear cómo se está reconfigurando el mundo, la cultura y también la participación de los jóvenes. Esa indagación nos llevó a ustedes. Entonces nos gustaría que nos cuenten brevemente qué es Asuntos del Sur y cómo abordan la relación de los jóvenes y ciudadanía.

JPF: En *Asuntos del Sur* nos definimos como un centro de pensamiento y acción, pensamos y hacemos. Nuestro objetivo, yendo a la perspectiva de la historia de *Asuntos del Sur*, que nació por parte de jóvenes que en su momento estaban haciendo justamente su formación académica en Europa, que eran latinoamericanos y que un poco veían el debate político y el auge de lo que se denominó "La marea rosa" y cómo a esa marea rosa tal vez le faltaba oxigenar otros debates, traer otras cosas, traer todo el mundo de la tecnología, de la innovación política. Y que tal vez a esa marea rosa había que "correrla por izquierda", en palabras de sus fundadores. Había que hacer democracias más participativas, más inclusivas, más equitativas en América Latina, y un poco de ahí nace el movimiento y la idea de *Asuntos del Sur*, de traer esos debates a una organización. Esos debates se condensaron primero más en un grupo de amigos y después fue, de alguna forma, dando vida a *Asuntos del Sur* que como institución en sí nace en 2018 formalmente; hoy en día, tenemos un centro de pensamiento y acción que, a partir de la innovación política, intenta construir un nuevo acuerdo democrático para el Sur Global. Y digo un nuevo acuerdo democrático para el Sur Global porque nuestro objeto de trabajo, podríamos decir que tiene dos ejes: por una parte es la innovación política, pero por otra parte también es la democracia, y la democracia en tanto sus múltiples formas de bajarla a la acción o bajarla a la búsqueda de nuevos formatos de participación. En la actualidad, tenemos cuatro áreas de trabajo. En el eje Democracia Ambiental y Sur Global tenemos un proyecto superimportante en este momento que es un proyecto de defensores ambientales en el Sur Global, que busca de alguna forma construir aprendizajes sobre de qué forma se puede defender el territorio en diferentes países de África, Asia y América Latina. Por otra parte, tenemos el área de Gobernanza Democrática cuyo mayor proyecto tiene que ver con ver de qué manera funcionan las resiliencias

democráticas en América Latina y África, y qué puede aprender Europa de los procesos que se están dando en el Sur Global sobre nuestras democracias. Después tenemos el área de Innovación Pública y Tecnologías Digitales, que es el área más antigua de *Asuntos*, ahí un poco trabajamos con gobiernos subnacionales y de qué manera los gobiernos subnacionales pueden llevar adelante diferentes innovaciones, más que nada en lo que es la formación digital y cómo pueden pasar de la parte más analógica y llevar todos sus procesos al área tecnológica. Y, por último, nuestra área que es el área de Nuevos Liderazgos, Ciudadanías y Juventudes. En particular, en el área de juventudes estamos trabajando actualmente en varios proyectos diferentes, que también tienen un enfoque tanto argentino como de trabajo en otros países, es el área que más relacionada está en el nexo entre democracia y derechos humanos. Y un poco los nacimientos del área es indagar sobre la participación política de las juventudes en diferentes contextos, sus inicios fue en Centroamérica y México, particularmente en El Salvador y Guatemala, donde hacia principios de 2021, con la llegada y también las primeras salidas de las formas de restricción que habían aplicado los gobiernos, se empezó a identificar que el cierre del espacio cívico era una problemática para la participación de las juventudes. El cierre del espacio cívico en Centroamérica y México era un problema; en particular, empezamos trabajando en dos países, uno que hoy por hoy ha cambiado su perspectiva y otro que lo está profundizando: uno es El Salvador, con el gobierno de Bukele, donde las violaciones de derechos son cada vez son más preocupantes; y, por otra parte, Guatemala, que venía de una ola de gobiernos con un montón de denuncias de corrupción y hacia fines de 2023, con el triunfo de Arévalo, desde *Asuntos de Sur* tuvimos en 2024 el placer de acompañar a diferentes liderazgos jóvenes que, después de haber pasado por nuestros programas, se sumaron al gobierno de Arévalo en diferentes funciones públicas. Eso es tal vez lo que más te llena el corazón cuando ves que gente que pasa por los programas después llega a lugares de decisión.

VT: Me parece interesante esto que mencionaste al inicio de que cuando empiezan a pensar en esta agrupación Asuntos del Sur estaba la idea de correr por izquierda a la perspectiva que traía "la marea rosa" que tenía un lugar de enunciación europeo. Me pregunto cómo se transforma eso con la llegada de las tecnologías digitales y me pregunto cuánto representan las problemáticas del Sur Global, esta agenda que marcás, estos cuatro ejes, estos cuatro ejes que son Democracia ambiental y ciudadanía sustentable; Gobernanza democrática; Innovación política y pública; y Nuevos liderazgos. O sea, cómo se piensan esos ejes de acción, cómo se encuadran en la agenda latinoamericana o en la agenda del Sur Global.

NF: Creo que hay una cuestión que ya es un trasvasamiento generacional sobre lo que planteas vos de las nuevas tecnologías. Hay una gran realidad de que la generación más actual, por ahí las generaciones que quizás ya nacieron post-95, post-2000 sobre todo, son generaciones que ya se vieron inmersas en las nuevas tecnologías desde muy temprana edad. En principio, son generaciones muy acostumbradas —y también yo me considero una de ellas— al estímulo constante, a estar sobreestimulados, a estar en sociedades del cansancio también, retomando un poco esta idea; y somos generaciones que creo, a nivel global, obviamente en países más, países menos, pero que no hemos gozado de los periodos más sólidos del Estado de Bienestar, de mayor garantía de derechos. Entonces, creo que ya de por sí en estas generaciones hay una fuerte desconexión con lo estatal, con lo público, muy vinculado a esto y, sobre todo, países que enfrentan grandes desigualdades, como el nuestro, ni hablar Centroamérica y México, ni hablar otros países de América Latina, porque dentro de todo Argentina, más allá de las asimetrías regio-

...las demandas se fragmentan cada vez más, entonces, de repente, las juventudes por ahí militan una causa específica, por ejemplo el ambientalismo o las cuestiones vinculadas a temas de género, pero después hay otras demandas que quedan completamente desapercibidas y nos cuesta mucho nuclearlas y encauzarlas y organizarnos colectivamente para alcanzar esos objetivos

nales que tiene, por supuesto, tiene otras características a diferencia por ahí de otros países latinoamericanos, y acá se dan discusiones que quizás en Centroamérica y en México no se dan o que quizás acá están dentro de todo saldadas.

Jeremías siempre retoma mucho esto que trajo del cierre del espacio cívico, es algo que por ejemplo en Argentina quizás no lo problematizamos tanto porque es una discusión, dentro de todo, saldada. La democratización en Argentina, incluso en algunos pocos países de América Latina, son discusiones que ya más o menos se dieron, ya no nos preocupa tanto, hasta que emergen figuras como las figuras actuales que representan el máximo poder del Estado, que en el caso argentino es Milei, que retoman por ahí tintes de características más autoritarias, si se quiere, o más conservadoras y demás. Pero nosotros, por ejemplo, en Argentina, las demandas de parte de las juventudes que venimos escuchando y trabajando son muy distintas a las que trabajamos en Centroamérica, por ejemplo. Acá, por ejemplo, problematizamos más las cuestiones vinculadas a la salud, al empleo, a la vivienda; y quizás en Centroamérica y en México todavía continuamos hablando mucho de la cuestión de espacio cívico, de la criminalización a la protesta, de la represión, de la persecución política, que sucede también en otros países de América Latina y en Argentina no tanto; entonces vemos otra cosa, las demandas se concentran en otro tipo de cuestiones. Las tecnologías digitales implican un gran desafío en la actualidad, no solo en las formas de pensar y de entender la política, sino también de hacer política, y también que se entrecruzan con el resto de las problemáticas que tenemos, principalmente con la salud, me parece a mí. ¿Qué pasa? Yo pienso, por lo menos, que hoy estamos más conectados que nunca y a la vez más desconectados que nunca, paradójicamente. Creo que esta era tiene esa gran paradoja de la hiperconexión, pero a la vez no conozco el nombre de mi vecino que vive a un metro mío; sé mucho de muchas personas que no conozco, que desconozco, y no sé tanto de la persona que tengo enfrente. Eso pone un poco en jaque la solidaridad, lo que implica esto en un sistema democrático. ¿Cómo interpelarnos en un sistema democrático que busca nuclear también las demandas, en una era como la actual, que tenemos tanto estímulo constante y tanto problema, y que a la vez se solapa entre tantas desigualdades? A mí me gusta mucho tomar este concepto de Dubet de desigualdades múltiples e individualizadas que propone en la época de las pasiones tristes. Para mí es eso, es un contexto de pasiones tristes, que nos cuesta mucho también canalizar demandas y encauzarlas hacia un objetivo común, porque creo que no está muy claro contra qué estamos luchando también. Entonces, creo que las demandas se fragmentan cada vez más, entonces, de repente, las juventudes por ahí militan una causa específica, por ejemplo el ambientalismo o las cuestiones vinculadas a temas de género, pero después hay otras demandas que quedan completamente desapercibidas y nos cuesta mucho nuclearlas y encauzarlas y organizarnos colectivamente para alcanzar esos objetivos.

VT: Pienso que ahí lo que se desdibuja es el territorio nacional que era en torno al cual pensábamos el espacio cívico. Entonces, ahí creo que las nuevas tecnologías tienen un papel, son el gran motor de este cambio y cómo complejizan todo, cómo nos pensamos en términos de comunidad. ¿Cuál es mi comunidad? Mi comunidad es la que tiene mi orientación sexual, mi

comunidad es la que tiene mi género, mi comunidad es la que tiene la problemática de la contaminación porque hay una fábrica… O sea, finalmente, aquello que nos define termina siendo algo que no tiene nada que ver con nuestra relación con el territorio y que al mismo tiempo es como más fluido, porque las tecnologías nos permiten construir una demanda y gestionarla en un aquí y ahora, y mañana puede llegar a ser otra. Hay un autor que a mí me gusta que habla de la "egocracia" en el sentido de que yo puedo, yo, según mis intereses y por cómo estoy atravesado por problemáticas, tengo al alcance de la mano una tecnología que me permite hacer una democracia a mi medida, de mi ego, porque yo puedo ir armando demandas e interpelando al poder de turno para que gestione esa cuestión. Te escucho y veo como que ahí hay como un gran nudo. ¿Cómo están viendo que esto está repercutiendo en la escuela? Por ejemplo, pienso en los centros de estudiantes: ¿siguen siendo los centros de estudiantes los lugares donde se debate en términos políticos, donde se construye la politicidad de la juventud? ¿Cómo es esta construcción? ¿Cambió? ¿No cambió? ¿Ya no es en el centro de estudiantes?¿Cómo lo ven ustedes?

JPF: Creo que la tecnología ha hecho una reconfiguración de las identidades políticas y cómo esas identidades participan y se apropian de los espacios políticos. Y no es un momento de reconfiguración pendular, sino más bien es un momento de reconfiguración histórico, de un paso adelante de algo que ya no va a volver a existir: ya no hay una vuelta hacia la participación tradicional de los centros, de que el lugar donde se debate política es el centro de estudiantes, ni en los partidos políticos. Ahora esto se da en "la casa cultural". Hoy en día, esta reconfiguración de las identidades políticas que de alguna forma te hacen empatizar estando en Argentina con una causa del sur, empatizando con causas del norte, donde vos decís "Estás en…" como siempre yo digo y que se usa mucho en Twitter, "Estás en Tero Violado", que es el término tuitero ahora para denominar un lugar alejado, con pocas conexiones, empatizando con causas políticas que te son ajenas a tu territorio y aun así las militás. Entonces, cómo volver a convocar a la participación política en un contexto donde ya la gente no participa en los lugares tradicionales. Hoy los lugares que hasta principio de siglo eran los lugares tradicionales y que también un poco el contexto argentino de Cristina y de Néstor, en Argentina particularmente habían vuelto a las juventudes a la participación política, hoy esos lugares ya no existen y esas construcciones políticas ya no existen como eran y no van a ser la meta. Yo por lo menos creo que la gente ya no va a volver a participar en esos lugares. Y no va a volver a participar en esos lugares porque también hay una fractura de la representación política, o sea, hay una crisis generacional donde no hay liderazgos fuertes que representen causas. Como decía Nicolás, no solamente hay una atomización de las agendas, sino también hay una atomización de los liderazgos políticos, nadie representa tantas cosas juntas como pasaba antes. Hay muchos liderazgos intermedios que representan causas feministas, causas ambientales, causas de derechos digitales, causas de..., pero no hay nadie que logre aglutinar todas esas agendas, todas importantes, en un solo lugar. Es un desafío, yo todavía no tengo la respuesta ¿cómo volver a convocar? ¿De qué lugar? Y es una pregunta que ha aparecido concretamente. Hoy vamos a hablar con un partido político acá en Argentina, vamos a hablar con la Unión Cívica Radical y la pregunta que nos hacen es cómo

Creo que la tecnología ha hecho una reconfiguración de las identidades políticas y cómo esas identidades participan y se apropian de los espacios políticos. Y no es un momento de reconfiguración pendular, sino más bien es un momento de reconfiguración histórico, de un paso adelante de algo que ya no va a volver a existir: ya no hay una vuelta hacia la participación tradicional de los centros, de que el lugar donde se debate política es el centro de estudiantes, ni en los partidos políticos. Ahora esto se da en "la casa cultural".

volvemos a convocar. Venimos y hablamos con una organización de la sociedad civil y nos preguntan cómo volvemos a convocar. Hablamos con organizaciones ambientales y siempre aparece la misma pregunta: ¿de qué manera volvemos a convocar? Para mí, es un interrogante todavía abierto.

VT: Recién hablabas de Néstor y Cristina, cómo convocaron en su momento el interés de las generaciones jóvenes y sabemos también que gran parte del electorado de Milei son los jóvenes y que su ascenso se cocinó en las redes sociales. Pienso que las tecnologías digitales ponen en jaque las mediaciones, entonces me pregunto: ¿Hay que pensar que hay un centro que convoca? ¿O hay que pensar que eso se va construyendo, por ejemplo en las redes, en el espacio digital? Yo lo que observo es como una dinámica inversa, donde la ciudadanía va generando trending topics y los que buscan construir poder levantan, hacen de esos trending topics sus causas y van construyendo desde ahí su liderazgo. Eso por un lado. Y, por otro lado, también pienso en esto que decís, que compartimos absolutamente, que las agendas se van atomizando, pero al mismo tiempo la gran problemática de nuestro país o del Sur Global es la desigualdad, y esa problemática ha quedado como vacante.

...no solamente hay una atomización de las agendas, sino también hay una atomización de los liderazgos políticos, nadie representa tantas cosas juntas como pasaba antes. Hay muchos liderazgos intermedios que representan causas feministas, causas ambientales, causas de derechos digitales, causas de..., pero no hay nadie que logre aglutinar todas esas agendas, todas importantes, en un solo lugar.

NF: Bueno, me parece super interesante esto que traés. De hecho, hace un ratito le mandé a Jeremías un video sobre una plataforma que existe en Taiwán (se llama vTaiwán), que es aparentemente interesante porque busca repensar la democracia a través de procesos de consulta, de los cuales forman parte distintos referentes de gobierno de distintos grupos focales, y ahí se suma gente para proponer cosas, soluciones, etcétera, y aparentemente salieron decenas de leyes, no tan estructurales, pero bueno, no deja de ser interesante.

VT: Como Change.org.

NF: Claro. Y yo digo que definitivamente me parece que estamos en un proceso de reconfiguración del sistema político y del sistema en general, del sistema económico, social, político. Definitivamente, la democracia tal como la conocemos, la democracia liberal, está en un proceso fuerte de reestructuración porque muchas instituciones están en crisis. Y esto que traíamos de la crisis de lo público, de pensarnos colectivamente, de pensarnos inmersos en un sistema social en el cual estamos todos metidos, pero a la vez cada vez más individualizados tiene que ver con eso. Entonces, yo creo que hay un deber que nos toca y que creo que la política más tradicional quizás está más resistente a eso, que es esto de reformular las instituciones, básicamente, ¿no? O sea, nosotros por lo menos en Argentina, más allá de que sea un país federal y lo que puede llegar a implicar reformar la constitución, pero quiero decir, tenemos una constitución del '94 sabiendo que pasaron muchísimas cosas, muchas transformaciones. Ahí, claramente, no existían las redes tal y como las conocemos hoy en día. Entonces, hay una cuestión que yo lo veo mucho incluso en el nicho politológico, yo soy politólogo, pero es esto de que a veces nos da miedo discutir las instituciones y es más necesario que nunca, me parece, porque si no estamos adaptándonos constantemente a los cambios sociales, está claro que el sistema va a entrar en crisis y la sociedad misma cambia constantemente. En cinco años pueden pasar un montón de cosas que ni nos imaginamos ahora con la inteligencia artificial, por ejemplo.

VT: ¿Qué impresión tienen sobre lo que está pasando en la escuela y en las universidades en relación a la política o a la participación política?

JPF: Nuestra área es como más de juventudes, no trabajamos tanto en contextos escolares, con jóvenes en contextos escolares, por una cuestión de seguridad y de procedimiento siempre hemos decidido trabajar con jóvenes de 18 a 35 años, tomamos la definición de Naciones Unidas para juventudes. De modo híbrido, sí, tal vez trabajamos con algunos jóvenes de 16 años. Hay creo una individualización de la participación activa o formativa de las trayectorias universitarias. Hay muy poco movimiento político y participación política en la universidad. Con Nicolás no solamente trabajamos en *Asuntos del Sur*, hemos tenido la posibilidad también de participar en algunos espacios políticos de la universidad. Y el año pasado, en particular acá en Argentina, fue muy difícil convocar en un contexto de crisis a que se sumen estudiantes, no solo de ir a la marcha, de decir "Bueno, vamos a la marcha", sino también sensibilizar al propio estudiante sobre el proceso político que estaba sucediendo con la universidad. Se tuvo que activar… o sea, yo creo que cuando se activan los mecanismos de sensibilización a los estudiantes universitarios de una escuela de política y gobierno, porque no digo que con Nicolás hubiéramos estudiado en otra escuela donde tal vez la participación política no es algo tan presente, a mí me pareció como que era casi un escándalo, o sea, ¡teníamos que sensibilizar a estudiantes que estudian carreras relacionadas a la política, un desconocimiento sobre lo que está sucediendo! Entonces, creo que las trayectorias universitarias cada vez ven más su paso por la universidad como una transferencia de conocimiento de una institución a una persona, que una cuestión de habitar la institución, y cuando digo "habitar" es formar parte de la institución en su vida política de diferentes formas. Es como que voy, estudio y me voy a mi casa y no sé qué pasa en la universidad, no sé qué hay en la universidad, es un lugar material que tiene habitaciones donde una persona se para, transmite algo, yo lo tomo, rindo un examen y me vuelvo a mi casa, y me dan un papel cuando termino esos cinco años. Por lo menos, yo veo eso. Más en el plano latinoamericano, las situaciones universitarias están atravesadas por los contextos; acá la lucha del año pasado era por el presupuesto y el contexto de los universitarios en Guatemala está más centrado en la cárcel que en la universidad. Entonces, creo que en Argentina a veces estamos avanzados en ciertas agendas, y en ese avance también está el avance muy fuerte de la individualización. Yo un poco veo en Centroamérica que todavía se nota un tinte colectivo de agenda política en las juventudes que están en la universidad y un poco más de esa cuestión de resistencia al poder; creo que en Argentina la narrativa de resistencia, o sea, de un poder al que hay que resistir, ya no existe. En Centroamérica todavía se encuentran… y digo, no son lecturas marginales, sino son las lecturas *mainstream* de los movimientos políticos estudiantiles de cómo hay un poder al que hay que resistir y esa resistencia está articulada de diferentes formas, pero se va a articular. Acá en Argentina, esa articulación ya es imposible y difícil... es otra cosa.

GT: Bueno, porque las universidades, en gran medida, en la Argentina, no están contra el poder. Ha habido una asociación durante el periodo de la democracia, donde las universidades y las dirigencias universitarias están muy enraizadas en el poder, y en última instancia, en la pelea, pero adentro del espacio del poder, no desde fuera. Me parece que por ahí esto es lo que diferencia universidades en otros espacios nacionales que lo que ha pasado en la Argentina. Pero está muy bueno lo que vos planteás sobre la falta de compromiso del estudiante, como que la universidad no es el lugar que los convoca a la militancia o

a la preocupación política. Y esto es un tema que se asocia, me parece, a las redes y a las búsquedas de otros espacios de participación que son justamente los que están generando una ruptura en la estructura convencional o en la estructura tradicional de la política democrática. Hay una cosa que dijeron ustedes y algo dijo Verónica sobre que la democracia se asienta sobre una idea, que se pueden hacer equivalencias entre las demandas de gente diferente para la representación. Entonces, podés aglutinar los intereses de muchos para hacer una representación en la que media el partido político. Ahora, ¿qué pasa si esos muchos se pueden expresar por sí mismos a través de las redes o en grupos mucho más reducidos y no está la posibilidad de hacer esa equivalencia? ¿Eso mejora la democracia en el sentido de que hay más gente con posibilidad de expresarse? Lo podés pensar desde ahí, pero, por otro lado, te quedás sin institución que medie. ¿Qué pasa? ¿Qué institucionalidad —bueno, lo han preguntado ustedes— necesitás construir para poder expresar esa dispersión de intereses que se expresan así, en tribus, en diferentes grupos, y no ya mediados por un interés equivalente de todos?

Hay una gran desconexión del tema de las ambiciones hoy, incluso de sueños frustrados o de la incertidumbre constante de "Yo, joven, no sé bien cuál es mi lugar en esta vida".

VT: Antes el paso por la escuela, por la universidad, se pensaba como un laboratorio del ejercicio ciudadano, y ya es muy débil eso. Es como que le sacamos la libido de la política a las instituciones educativas, se viven como lugares más de paso para obtener un título, para egresar, para ir al club de amigos, y ya no tanto como un lugar donde tenemos que aprender a convivir, aprender a dirimir el conflicto. O sea, esta idea de la escuela o de la universidad como un laboratorio del ejercicio ciudadano no está funcionando, porque nadie se siente implicado, nadie asiste a la universidad o a la escuela motivado por estas cuestiones.

NF: Había algo justo que hablábamos ayer con Jeremías y con dos compañeras más, de esto de cuál es la ambición hoy que tienen las juventudes en estos contextos. O estábamos haciendo la comparación burda de la gente que quiere ir a Australia a juntar kiwi y vivir juntando kiwi. Hay una gran desconexión, me parece, del tema de las ambiciones hoy, incluso de sueños frustrados o de la incertidumbre constante de "Yo, joven, no sé bien cuál es mi lugar en esta vida". Quiero decir, traje un ejemplo ayer que era el sueño de la casa propia: hoy, por ejemplo, para las juventudes ya damos por sentado de que va a ser muy difícil comprar nuestra propia casa, adquirir una propiedad, etcétera, por lo menos en los grandes centros urbanos. Pero yo creo que hoy el tema de la ambición y vinculado a la época de las pasiones tristes, que nos acostumbramos mucho a pensar en el corto plazo y a disfrutar la vida en el corto plazo y decir "Bueno, yo me voy a procurar en este momento de, no sé, hacer la carrera o trabajar para conseguir algo de plata, darme mis gustos y no mucho más". Es muy difícil soñar, me parece, hoy en día. Y hay algo también que me hizo acordar Jeremías, nosotros estudiamos en la misma escuela, en la UNSAM, en San Martín, y si bien, qué sé yo, hay universidades más politizadas que otras o con por ahí mayor involucramiento de parte de los jóvenes y no, en la UNSAM veíamos que como unidad bastante emergente, reciente, de a poquito consolidándose, que cuando yo entré en 2018 o 2019, no había mucho espacio así, digamos, no es que había las clásicas banderas que tenés en la UBA que quizás está repleto en Sociales, ¿no? Entonces, Jeremías y yo justo participamos en un mismo espacio político que también procuraba empezar a involucrar a los jóvenes, a los estudiantes, en la dinámica política universitaria. Hoy es un espacio que, bueno, justamente en la UNSAM por esa falta también de participación e involucramiento, logró crecer bastante, pero a mí me pasaba que entraba a los

grupos de WhatsApp de estudiantes organizados, que eran 200 personas, y por ahí tirabas una discusión política y la gente misma de la Escuela de Política y Gobierno te decía "Che, no discutan de política acá. El grupo no está para esto", ¿entendés? Y era como "Pero, ¿qué estamos estudiando?".

VT: El grupo era para pasarse los apuntes.

NF: Claro. A mí me llamaba mucho la atención eso, porque, de repente, ¿cuál es el interés de estas personas de ir? Y es lo que dice Jeremías, quizás es el interés de ir a cursar un rato, sacarte unas materias de encima, o estudiar por ahí algo que te interesa, pero sin mayor compromiso que ese. Digo, quizás te interesa la política, pero quizás no te interesa "transformarla". Entonces, a mí me parece que hay una gran traba y creo que parte mucho de la desafección que tiene la ciudadanía en general para con la política que es el accionar de los partidos políticos, de las instituciones tradicionales del sistema democrático, porque, ¿qué pasa? La cuestión es esta de... incluso salen muchos memes ahora… es muy difícil seguir la interna peronista cuando no llego a fin de mes y tengo que pagar el alquiler y los servicios, es como que a mí me importa tres pepinos, la gente ni hablar, digo, a la gente que no le interesa la política y que está cada vez más desenganchada le rompe tener que estar lidiando constantemente con esas discusiones, la interna de la interna de la interna, y que eso se ve y se ve en el espacio universitario y se debe ver también en el espacio de la escuela, por lo menos las que tienen centro de estudiantes o instituciones más politizadas, quiero decir. Pero para mí eso ya genera rechazo con el estudiantado y en esa lucha facciosa, en esa lucha que diferencia, por ejemplo, a la sociedad civil del partido político tradicional. Quizás nosotros también tenemos un objetivo político mayor de lograr transformaciones, pero a diferencia de los partidos políticos, la competencia es muy distinta, nosotros no disputamos poder en ese sentido, en ese sistema. Obvio, una ONG que tenga mayor reconocimiento y demás, obvio que va a lograr hacer más cosas, pero las disputas son distintas, la competencia es distinta, y en esa competencia interna es donde me parece a mí que se termina generando cierto hermetismo que excluye a la gente que quiere participar en política. Nosotros sí escuchamos mucho en este tiempo, cuando empezamos a construir y armar la red de juventudes, de referentes políticos que dicen algo que es muy cierto: los jóvenes tienen muy poco lugar en las decisiones políticas así macro de los partidos políticos, tienen un techo muy bajo, es muy difícil la renovación, sobre todo en partidos de larga data. Entonces, los jóvenes quedamos así como muy relegados en esa toma de decisión, en proponer nuevas formas también y miradas de hacer política. Entonces, ¿cómo no nos vamos a sentir desafectados también del sistema democrático tal como lo conocemos? Me parece que hay que pensar muchas cosas, sobre todo cómo pensamos las instituciones, por supuesto, cómo las reformulamos, cómo las reconfiguramos, pero a la vez sobre todo algo que no me parece para nada menor, todo lo contrario, de cómo comunicamos la democracia, cómo comunicamos los proyectos políticos. Y esto que trajeron antes del espacio digital y trayendo también el ejemplo Milei, es una persona, una figura, un partido que llegó al poder principalmente por redes sociales, sin casi estructura política tradicional. Entonces, como

...para las juventudes ya damos por sentado de que va a ser muy difícil comprar nuestra propia casa, adquirir una propiedad, etcétera, por lo menos en los grandes centros urbanos.

...yo creo que hoy el tema de la ambición y vinculado a la época de las pasiones tristes, que nos acostumbramos mucho a pensar en el corto plazo y a disfrutar la vida en el corto plazo...

Es muy difícil soñar, me parece, hoy en día.

que se dan esas discusiones de "Ah, no, bueno, el espacio digital no importa, no importa, es importante la territorialidad", sí, bueno, pero importa, porque te atraen directamente por las redes sociales, ¿y ahí qué hacés? Entonces, creo que, bueno, definitivamente creo que hay que adaptarnos constantemente a la agilidad, sobre todo, de cómo comunicamos, porque nosotros estamos totalmente acostumbrados a lo inmediato, a recibir información en dos segundos, entonces, vos estás estudiando, te acostumbrás a eso y quizás algo que no te interesa lo pasás y lo pasás y lo pasás y lo pasás. Entonces, digo, es un gran desafío, porque ¿cómo hacemos para comunicar lo que queremos?

VT: Cómo captar la atención, ¿no? Nosotros en algún momento poníamos en tensión el concepto de individualización con el de individuación, que traía un matiz, o mejor dicho, subrayaba los límites fuertes que tienen los sectores más desfavorecidos para "cumplir el mandato de ser uno mismo" que adviene con estos procesos de individualización. No obstante, hoy las opciones para proyectar un futuro son mucho más abiertas, menos predecibles -para bien y para mal- de lo que fueron en la modernidad, y tu origen socioeconómico se supone que no es necesariamente predictor de tu proyecto de vida porque hay más alternativas y eso atenta con la idea de pensar la comunidad y preocuparse por la cosa pública, porque es como una idea del "Sálvese quien pueda", es como una idea de tu bienestar, ahora que no tenemos estado de bienestar, tu bienestar te lo tenés que procurar vos, tenés que hacer una lectura de tus posibilidades en función de tu posición. Entonces, pienso que es problemático convocar a la participación política desde el lugar que está ocupando el Estado, ya que no es garante de mucho, y de esa ruptura de esa modernidad que nos daba un casillero que si uno hacía las cosas bien podía pensar que el porvenir iba a ser cierto, iba a ser uno.

JPF: Es un desafío, y por eso yo decía que no creo que estemos en una etapa pendular de, o se vuelve al pasado o vamos hacia adelante; directamente eso ya no existe. Y creo que un poco las crisis, por lo menos las crisis desde las lecturas progresistas o de ciertas lecturas del progresismo, es lo nostálgico de eso, hay una cuestión nostálgica de volver a eso. Fue hermoso, fue lindo mientras duró, pero ya no existe más. Entonces, es cómo reconfiguramos a partir de los valores que tenemos y de nuestras trayectorias, cómo nos reconfiguramos a este nuevo modelo, que todavía tampoco lo terminamos de entender, donde, como decías bien, ya no hay espacios, ya la escuela no es un espacio de ciudadanía, ya la universidad no es un espacio de ciudadanía, hay una crisis de lo público. Yo creo que todavía nadie termina de entender este proceso, que creo que podríamos marcarlo en la pandemia y que creo que va a ir para cinco años más todavía, más o menos, en esta cuestión de una transición hacia algo que veremos en un tiempo más. Ya no estamos en los debates de principios de los 2000, donde era como "Está la globalización, entramos al libre mercado o no entramos al libre mercado"; el libre mercado es eso, ya tenemos la muestra de lo que es el libre mercado: firmamos acuerdos de libre comercio o no los firmamos. Todavía no sabemos qué es ese libre comercio, qué es la estructura de eso nuevo. Entonces, como que es un tiempo de mucha incertidumbre y esa incertidumbre, y en esa

Todavía no sabemos qué es la estructura de eso nuevo. Entonces, como que es un tiempo de mucha incertidumbre y, sumado al proceso de individualización, entran a jugar cuestiones emocionales también, de la soledad y el sentirse uno más afligido ante lo que aparece también, y creo que es preocupante.

cuestión de la individualización, entra una cuestión más de las cuestiones emocionales también, de la soledad y el sentirse uno más afligido ante lo que aparece también, y creo que es preocupante.

NF: Hay algo que trae Jeremías que me parece super pertinente para este contexto, que es cómo se vincula la salud mental en esta cuestión de la soledad, el sentirse también individuo por fuera de lo comunitario y de lo colectivo. Hoy el suicidio es la segunda causa de muerte de jóvenes entre 10 y 19 años en Argentina. ¿Qué mundo estamos construyendo y hacia dónde estamos yendo? Porque, ya de por sí creo que las infancias y adolescencias hoy son la población más desprotegida y desde hace tiempo que lo vienen siendo, ¿y qué agenda estamos construyendo? Porque, ¿estamos hablando de eso? Justo ahora salió la serie *Adolescencia* en Netflix, que me pareció increíble para problematizar esto. El tema es que no quede ahí, porque por ahí la hablás tres días pero después ¿hacemos algo con eso?

Y no quería dejar de mencionar dos cosas, una más negativa, otra más positiva. Sumando a todo esto que venimos hablando de la cuestión de cómo construimos comunidad también en un contexto como el actual, y sobre todo en un sistema ya *tecnofeudal*, como también nos gusta un poco llamarlo para identificar y ponerle un nombre. Una es qué batalla también podemos dar cuando las personas que mayor riqueza poseen en el mundo, que concentran no solo tanto poder a través de la influencia en las redes sociales porque claramente las monopolizan, sino también que forman parte de la estructura del Estado, de gobiernos que toman decisiones también a nivel global. Ahí creo que enfrentamos un gran problema, un gran desafío, que desde *Asuntos del* Sur también queremos empezar a poner el foco ahí. Pero algo que venimos ya con Jeremías trabajando es esto, es una red de juventudes, en su caso Centroamérica y México, en mi caso ahora Argentina, que lo trabajamos un poco en conjunto, por supuesto, que es empezar a abordar distintos ejes que nos atraviesan como juventud. Por ejemplo, nosotros desde la red trabajamos todo lo que es vivienda, empleo, educación, violencia, seguridad, justicia, desarrollo económico, tecnológico, científico, etcétera y estamos tratando de articular con muchas organizaciones, organizaciones principalmente de peso en sociedad civil, pero incorporando también jóvenes que participan en espacios políticos, en el sector público, en sector privado también estamos tratando de hacer ese ejercicio de ver estrategias para incorporarlo, y trabajar por comisiones de trabajo sobre todos estos ejes para poder eventualmente generar incidencia. Nosotros tenemos ahora un programa de formación, vamos a tener otro más que esté vinculado al desarrollo de proyectos innovadores, de nuevas narrativas, de cómo comunicamos también para la democracia, de técnicas de negociación y demás, también para despolarizar un poco las discusiones políticas y de pensar nuevas formas también de hacer política. Y nosotros básicamente el objetivo que tenemos es de toda esta atomización que hay de demandas, poder empezar a nuclear una agenda federal de juventudes que pueda canalizar y aglutinar todas estas cuestiones que nos atraviesan y que muchas veces son transversales. Porque no podemos dejar de pensar vivienda si no pensamos ambiente, por ejemplo, no

...cómo se vincula la salud mental en esta cuestión de la soledad, el sentirse también individuo por fuera de lo comunitario y de lo colectivo. Hoy el suicidio es la segunda causa de muerte de jóvenes entre 10 y 19 años en Argentina. ¿Qué mundo estamos construyendo y hacia dónde estamos yendo? Porque, ya de por sí creo que las infancias y adolescencias hoy son la población más desprotegida y desde hace tiempo que lo vienen siendo, ¿y qué agenda estamos construyendo?

podemos pensar espacio público si no pensamos en las violencias, etcétera. Entonces, queremos ir un poco por ese camino y poder no solo abrir la participación desde nuevas formas también de participación, sino de poder incidir también sobre la realidad. Y sumando inteligencia artificial, por supuesto.

GT: Da cuenta de una sociedad que empieza a reestructurarse. Es cierto que estamos diciendo que lo que hasta ahora está construido en materia de instituciones, en materia de redes y demás no responde a nuestra realidad. Bueno, es muy bueno ver que hay reconstrucción, hay renovación de esas alternativas.

*Nicolás Ferrero es Licenciado en Ciencia Política, Universidad Nacional de San Martín. Co-coordinador del área Nuevos Liderazgos, Ciudadanía y Juventudes y Coordinador de la Red Argentina de Juventudes, Argentina. E-mail: nicolas.ferrero@asuntosdelsur.org

**Jeremías Porma Favre es Licenciado en Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de San Martín. Co-coordinador del área Nuevos Liderazgos, Ciudadanía y Juventudes y Coordinador de la Red de Incidencia Regional RADAR, Argentina. E-mail: jeremias.porma@asuntosdelsur.org

*

***Verónica Tobeña es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (IICSAL) desde el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: vtobena@flacso.org.ar. ORCID: 0000-0002-1538-6482.

****Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

Expectativas universitarias en Argentina: ¿antecedentes socioeconómicos o rendimiento académico? ¿qué importa más?

Expectations of Finishing University in Argentina: Socioeconomic Background or Academic Performance - What Matters More?

CECILIA ADROGUÉ*
EEDU –Universidad Austral y CONICET-UDESA
ANA GARCÍA DE FANELLI**
CEDES-CONICET
EUGENIA ORLICKI***
EEDU –Universidad Austral

Artículos

Resumen:
Este artículo utiliza los microdatos del Programa PISA 2018 de Argentina para analizar en qué medida las expectativas de las/los jóvenes de finalizar estudios universitarios están vinculadas con el rendimiento académico durante la escuela secundaria –conocido como efecto primario– o con el proceso decisorio según el entorno socioeconómico del estudiante, luego de controlar por su rendimiento académico –llamado efecto secundario–. Para calcular el tamaño de los efectos primarios y secundarios establecemos los escenarios factuales y contrafactuales y calculamos las probabilidades de que las/los jóvenes tengan expectativas universitarias en cada uno de ellos. Los resultados muestran que ambos efectos tienen casi el mismo tamaño cuando descomponemos la desigualdad de expectativas del alumnado entre estudiantes de NSE alto y bajo. De ello se concluye que en las expectativas de concluir estudios universitarios no sólo importa el rendimiento académico, asociado con el nivel socioeconómico y cultural del hogar, sino también el diverso proceso decisorio según el origen social del estudiante.

Palabras clave: Expectativas educativas - Educación superior - Desempeño académico - Desigualdades socioeconómicas - Efectos primarios y secundarios

Abstract:
This paper uses microdata from the 2018 PISA Program in Argentina to analyze the extent to which young people's expectations of completing university studies are linked to academic performance during high school -known as the primary effect- or to decision-making processes according to the student's socioeconomic environment, after controlling for their academic performance -called the secondary effect-. We use factual and counterfactual scenarios to calculate the size of the primary and secondary effects and we measure the probabilities that young people have university expectations in each of them. The results show that both effects are almost the same size when we break down the inequality in student expectations between high and low

SES students. Hence, the expectations of completing university studies are influenced not only by academic performance, which is associated with the socioeconomic and cultural level of the home, but also by the diverse decision-making process depending on the student's social background.

Keywords: *Educational Expectations - Higher Education - Academic Performance - Educational Inequalities - Primary and Secondary Effects*

Recibido el 23 de septiembre de 2024 | Aceptado el 5 de noviembre de 2024

Cita recomendada: Adrogué, C., García de Fanelli. A. y Orlicki, E. (2024), "Expectativas universitarias en Argentina: ¿antecedentes socioeconómicos o rendimiento académico? ¿qué importa más?", en *Propuesta Educativa*, 33 (62), pp. 83 - 99.

Introducción

Acompañando el proceso de masificación de la educación superior a nivel internacional, la literatura especializada ha comenzado a prestar cada vez más atención a los efectos de esta expansión sobre la desigualdad social y la inclusión. Esta cuestión ya estaba presente en las teorías reproductivistas, como la de Bourdieu y Passeron (2003), la de Bourdieu (1989), y también en los estudios sobre estratificación y movilidad social (Raftery y Hout, 1993; Lucas, 2001; Arum *et al.*, 2007). En particular un dilema planteado por estos trabajos es si la masificación de la educación superior supone una mayor democratización y disminución de la desigualdad social en la educación superior o, por el contrario, genera la persistencia de brechas de nivel socioeconómico en la matriculación y en los logros académicos en los estudios superiores. Para un grupo de estudiosos del tema, la sola expansión de la matrícula de educación superior implica una mejora en la disminución de la desigualdad social cuando la participación de los sectores socioeconómicos más favorecidos alcanza un punto de saturación y crece la presencia de las/los jóvenes de menores ingresos (Raftery y Hout, 1993). Para otros, el acceso a la educación superior es desigual socialmente porque los sectores más aventajados acceden a instituciones y programas de mayor calidad y estatus social que los más desaventajados socialmente. Esto da lugar a su vez a la persistencia de la desigualdad social aún en contextos de masificación, lo cual se traduce en el acceso de estos sectores a los mejores puestos en el mercado de trabajo (Lucas, 2001; Trow, 2007).

Tomando en cuenta la persistencia de la desigualdad social, una línea de investigación novedosa son los trabajos en los cuales se descomponen los efectos primarios y los secundarios en la educación según la distinción clásica del sociólogo francés Raymond Boudon (1983). Boudon (1983) denominó efecto "primario" al desigual resultado en el rendimiento académico que obtienen las/los jóvenes por efecto de los recursos económicos y culturales de sus hogares en las primeras etapas del proceso de socialización. Identificó además el efecto "secundario" dado por la relación del proceso decisorio en el caso de estudiantes con igual rendimiento académico pero que optan por diversas elecciones en sus trayectorias educativas (Jackson *et al.*, 2007).

Este segundo efecto es además relevante en el contexto de los complejos sistemas de educación superior de América Latina, altamente diferenciados vertical y horizontalmente. En América Latina, la expansión de la matrícula de educación superior ha tenido lugar a través del crecimiento y diferenciación de instituciones públicas y privadas y programas de pregrado, grado y posgrado con políticas de admisión más o menos selectivas según los sistemas de educación superior de la región y con variados costos de arancel (Brunner, 2012; Brunner *et al.*, 2024 a; Brunner *et al.*,2024b; Labraña y Brunner, 2022).

En el caso particular de la Argentina, si bien el acceso a las instituciones de educación superior (en adelante, IES) estatales no ofrece mayores restricciones formales, en la práctica los altos niveles de abandono, especialmente entre los sectores de menor nivel socioeconómico, revela la presencia de una barrera para la progresión en los estudios dada principalmente por los niveles de logro alcanzados en el nivel secundario (Ezcurra, 2019; Adrogué y García de Fanelli, 2018; García de Fanelli y Adrogué, 2021). Asimismo, aun cuando estas IES estatales no cobran aranceles en los estudios de pregrado y grado, las/los estudiantes de menor nivel socioeconómico tienen que afrontar otros costos directos vinculados con el estudio y los costos de oportunidad de destinar tiempo para el estudio en lugar de para el trabajo. Estudios previos que hemos realizado revelan que, en el ac-

ceso, la persistencia y la graduación, existen brechas asociadas con el nivel socioeconómico y educativo del hogar, el género y la condición de estudiante primera generación (Adrogué y García de Fanelli, 2018; García de Fanelli y Adrogué, 2021). Esta desigualdad social se plasma además en el tipo de programa que estudian las/los egresados/as de nivel secundario, con un sesgo hacia la presencia de estudiantes de menor nivel socioeconómico y capital cultural en los programas de pregrado que se ofrecen en los terciarios no universitarios y en las universidades ubicadas en ámbitos donde se concentran los sectores de menores ingresos (Adrogué y García de Fanelli, 2021).

El propósito de este artículo es avanzar en el estudio de la desigualdad social de la educación superior argentina estudiando las brechas en las expectativas del alumnado del secundario de concluir estudios de nivel superior según su rendimiento académico y el nivel socioeconómico del hogar. En un artículo previo (Adrogué *et al.*, 2024) hemos analizado en qué medida diversos factores, tales como el género, el desempeño académico, el nivel socioeconómico, el interés por el mercado laboral, el tipo de gestión de la institución educativa y el nivel educativo de los padres, incidían en las expectativas de realizar estudios superiores. Identificamos que las probabilidades de tener expectativas de realizar estudios universitarios son más altas para las mujeres, para quienes no han repetido ningún año de su escolaridad, para aquellos que asisten a escuelas privadas, para quienes cuentan con progenitores de mayor nivel educativo y para quienes han presentado mejor desempeño académico.

En el presente artículo, el objetivo es profundizar en el estudio de la desigualdad en las expectativas de concluir estudios universitarios, construyendo escenarios factuales y contrafactuales. Esta metodología nos permite analizar qué hubiera pasado en caso de tener otro nivel de desempeño (efecto primario), u otro nivel socioeconómico (efecto secundario). Para ello, utilizamos como fuente de datos la información que produce el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (en adelante, PISA) en la prueba aplicada en 2018, centrando la atención en poder descomponer la desigualdad social entre el efecto que se explica por el rendimiento académico alcanzado y el que se produce entre estudiantes con igual nivel de rendimiento, pero diferente composición socioeconómica de su hogar.

Nuestra hipótesis es que, en Argentina, la desigualdad social en las expectativas de finalizar estudios universitarios se explica no sólo por el efecto primario (Ibáñez Martín y Formichella, 2017; Marchionni y Vázquez, 2018; Piñeiro *et al.*, 2021; Quiroz *et al.*, 2018), sino también que resulta importante el efecto secundario, dado el nivel de información y aspiraciones de las/los jóvenes cuando deciden respecto de qué institución y carrera elegir según el nivel socioeconómico del hogar. Cabe tener además presente que la pregunta de PISA es respecto de las expectativas de finalizar los estudios superiores y en Argentina la proporción de las/los estudiantes que alcanzan a obtener un título universitario es menor a la de otros países de América Latina y está también altamente asociada con el entorno socioeconómico y cultural del hogar (Adrogué y García de Fanelli, 2018; García de Fanelli y Adrogué, 2019). Por otra parte, la amplia oferta de educación superior estatal, sin barreras formales para la admisión y gratuita, facilita que las expectativas de acceder a estudios superiores entre las/los jóvenes de distintos estratos sociales sean amplias, aun cuando persistan problemas de información sobre las mejores opciones con relación a las instituciones y carreras a elegir.

Distinguir entre el efecto primario y secundario en la desigualdad educativa tiene impacto sobre las políticas públicas e institucionales. En primer lugar, diversas investigaciones

muestran que las expectativas de las/los jóvenes en el nivel secundario están asociadas con el éxito posterior en el acceso, la persistencia y la graduación en el nivel superior (Cabrera y La Nasa, 2000; Cole, 2017; Hoy *et al*., 2015; Ou y Reynolds, 2008; Hao y Bonstead-Burns, 1998). En segundo lugar, distinguir entre efecto primario y secundario permite dar cuenta del papel que puede desempeñar la mejora del rendimiento académico entre los sectores socioeconómicamente más vulnerables y las políticas institucionales volcadas a mejorar el proceso decisorio, brindando a las/los alumnos de primera generación en su familia con educación superior información sobre la oferta institucional y de carreras y sobre el impacto en su futuro laboral de estas elecciones (Barone *et al*., 2018).

Comenzamos analizando la distinción teórica entre efectos primarios y secundarios en la literatura internacional para exponer a continuación la metodología empleada y los resultados alcanzados. Concluimos destacando los principales hallazgos de esta investigación y sus consecuencias en el diseño de las políticas públicas orientadas al logro de la equidad en la educación superior.

Referentes teóricos

Efectos primarios y secundarios

Como ya señalamos, el sociólogo francés Raymond Boudon (1983) distingue entre un efecto primario y uno secundario en el estudio de la desigualdad educativa. El efecto primario se observa en la asociación que se presenta entre los rendimientos académicos que obtienen las/los estudiantes y su origen social. Esta relación se va consolidando en las edades tempranas y condiciona el éxito educativo futuro. Así, cuanto más alto el sector social del hogar de la/el estudiante, mayor es el rendimiento académico que suele alcanzar. No obstante, observa Boudon, se da el caso de que estudiantes con igual nivel de rendimiento toman decisiones diferentes sobre su futuro educativo. Estas decisiones que toman las/los estudiantes y sus familias, dado su origen social, están condicionadas por la evaluación de los costos y los beneficios de optar por ciertas carreras e instituciones y por la disponibilidad de información para tomar una decisión adecuada[1].

La literatura posterior centrada en los estudios de la estratificación y la movilidad social fue desarrollando herramientas teóricas y metodológicas para explicar el porqué de la desigualdad educativa en el proceso decisorio. Breen y Goldthorpe (1997) incorporan la dimensión del riesgo en este proceso. En transiciones relevantes, tal como el pasaje de la escuela secundaria a la educación superior, las/los adolescentes pueden optar por elegir una opción más o menos arriesgada. Así, por ejemplo, pueden optar por instituciones selectivas, con restricciones elevadas para el acceso y carreras profesionales más prestigiosas y de mayor rigor y duración o pueden elegir instituciones poco selectivas y carreras más cortas y con menor demanda de esfuerzo académico. Dentro de la medición del riesgo también se incluyen las chances de no finalizar los estudios y las dificultades luego para obtener un puesto en el mercado laboral. En igualdad de condiciones respecto al rendimiento académico alcanzado, Breen y Goldthorpe (1997) señalan que lo que va a influir finalmente entre las/los jóvenes es la aspiración de no descender socialmente. Aquellos que provienen de hogares de clase más elevada sienten el mandato de alcanzar y sostener el nivel socioeconómico y el estatus de su familia. Para ellos la educación superior es una meta que no admite dudas. Los sectores socioeconómicamente más desaventajados tendrán aspiraciones más modestas, acordes a las que detentan los

miembros de su familia. El riesgo además de optar por una carrera profesional o académica de larga duración y después no llegar a terminarla incide sobre su preferencia por carreras cortas y de corte vocacional.

Un aporte interesante en este debate lo brinda el trabajo de Barone *et al.* (2018) al poner en cuestión que las/los estudiantes y sus familias sean actores racionales que deciden en función de la realidad de su entorno social. Destacan al respecto que hay un sesgo en la información a disposición especialmente de los sectores más desaventajados, lo cual les dificulta evaluar los verdaderos riesgos y oportunidades al momento de decidir.

En las últimas dos décadas, los estudios empíricos sobre la relevancia de los efectos primarios y secundarios en las expectativas de realizar estudios de nivel superior en el sentido de Boudon se han basado en encuestas longitudinales o en los datos del programa PISA. La primera opción permite desarrollar un estudio más claro y preciso sobre las trayectorias educativas del alumnado en su transición desde la educación media a la educación superior. Facilita además la inclusión simultánea de variables que afectan este proceso. En Argentina no existen encuestas longitudinales que permitan llevar a cabo esta estrategia de investigación, por lo cual hemos optado como estrategia metodológica seguir la línea que desarrolló Fernández Valdés en España utilizando el programa PISA (Fernández Valdés, 2019a, 2019b, 2021). Esta opción metodológica tiene como limitación no poder analizar las trayectorias educativas, pero presenta la ventaja de realizar a futuro estudios comparativos dentro de los países que integran el programa PISA.

Dentro de los estudios con datos longitudinales, destaca el trabajo de Jackson *et al.* (2007) analizando la transición de las/los estudiantes de 16 años de Inglaterra y Escocia según elijan la opción de realizar o no los "*A levels*"[2]. De este trabajo surge que las/los estudiantes de clases menos favorecidas son menos propensos a optar por opciones educativas más ambiciosas que las/los estudiantes de clases más favorecidas, incluso cuando su rendimiento académico haría dichas opciones totalmente viables para ellos. Según esta investigación, el efecto secundario representa entre un cuarto y la mitad de la persistencia en la desigualdad social.

En los Países Bajos, se realizó un estudio de los cambios históricos en los efectos primarios y secundarios en la transición educativa de la primaria a la educación secundaria superior. Este estudio permitió identificar que los efectos secundarios se han mantenido estables y los efectos primarios han fluctuado en cierta medida, aumentando ligeramente la proporción del efecto total del origen social explicado por los efectos primarios del 53% al 58% (Kloosterman *et al.*, 2009).

En España, el estudio longitudinal realizado por Elias Andreu y Daza Pérez (2019) encontró que el rendimiento académico y elecciones anteriores tienen incidencia en la configuración y reconfiguración de las expectativas, siendo además afectadas por el nivel educativo de la familia, las aspiraciones laborales y el género. Al respecto observan que las expectativas educativas de las mujeres son más elevadas que en el caso de los varones, incluso entre el alumnado con orígenes sociales y resultados académicos similares.

En el caso de los estudios basados en los datos del programa PISA, encontramos al trabajo de Fernández Valdés (2019a). En este artículo se analizan las expectativas de matriculación universitaria en España aplicando un escenario factual y contrafactual para descomponer la desigualdad en las expectativas educativas en efectos primarios (diferencias en el rendimiento académico) y secundarios (diferencias en los procesos de toma

de decisiones). De este estudio surge que aproximadamente la mitad de las desigualdades en las expectativas de matriculación universitaria en España responden al efecto secundario, es decir, al proceso decisorio. Con la misma base de datos y metodología, en Fernández Valdés (2019b), se analiza las diferencias regionales (comunidades) en la desigualdad de las expectativas de matriculación universitaria entre el alumnado de 15 años en España. Un resultado relevante es que la composición de esta desigualdad entre efectos primarios y secundarios varía según las regiones. Ello permite diseñar políticas de equidad diversas para cada situación particular.

Precisamente, una cuestión relevante en esta distinción entre efectos primarios y secundarios es su impacto en el diseño de políticas educativas. Diseñar políticas efectivas sobre la desigualdad educativa por los efectos primarios originados en épocas tempranas y determinadas por los recursos socioeconómicos y culturales de los hogares parece más dificultoso que tratar de incidir sobre las barreras financieras y de conocimiento que influyen en la toma de decisión en las etapas clave de transición educativa. Es por ello que resulta importante poder dimensionar cuánto de la desigualdad educativa presente en Argentina en las expectativas del alumnado de la escuela media de concluir estudios superiores se explica por los efectos primarios o secundarios.

Datos y Metodología

Datos

Como señalamos en el apartado anterior, en nuestra investigación se utilizaron microdatos del Programa PISA, fuente que aún no ha sido empleada en la Argentina para analizar los efectos primarios y secundarios en las expectativas del alumnado de nivel medio de concluir la educación superior.

El programa PISA es un estudio internacional realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE), y su objetivo es medir las competencias de estudiantes de 15 años de diferentes países para evaluar hasta qué punto están preparados para afrontar los retos de la vida adulta viviendo en sociedad.

La evaluación PISA no sólo se centra en el desempeño de las/los estudiantes, sino que también recopila datos sobre los factores familiares e institucionales del alumnado. Utiliza un proceso de muestreo de dos etapas. Primero, se hace una selección aleatoria de escuelas en cada país y luego una segunda selección de estudiantes en cada escuela. Además de evaluar la alfabetización en determinadas áreas temáticas, PISA 2018 recopila datos contextuales a través de tres cuestionarios: un cuestionario para estudiantes, un cuestionario para padres y un cuestionario escolar. El primero, administrado a las/los estudiantes participantes, es un cuestionario de 30 minutos que cubre las características del estudiante y su historia familiar. PISA 2018 incorpora información sobre expectativas educativas y las/los estudiantes responden sobre el nivel educativo que esperan completar. A su vez, cada alumno detalla el nivel educativo alcanzado por sus padres.

La muestra utilizada en este análisis está formada por 369.281 respuestas dadas por estudiantes de 15 años que asisten a la escuela y han completado la encuesta individual. La pregunta de interés analizada es "¿Tiene expectativas de finalizar estudios universitarios?". En tal sentido, cabe señalar que, a pesar de que al alumnado encuestado le quedan aún dos años de educación media, la pregunta apunta a sus aspiraciones futuras.

Algunos estudios muestran que esta etapa de la trayectoria educativa es crucial en la configuración de estas aspiraciones (Cabrera y La Nasa, 2000).

Por otra parte, como lo hemos señalado, la gran ventaja de PISA es que podemos replicar nuestros resultados para otros países latinoamericanos que hayan participado de este programa.

Cuando estos estudiantes de secundaria se gradúen, podrán continuar sus estudios en una de las 68 instituciones universitarias públicas o 68 privadas de Argentina sin tener que realizar un examen de ingreso (Ministerio de Capital Humano, 2025). Cabe además tener presente que solo unas pocas universidades privadas de élite o programas de grado en universidades públicas o privadas requieren prácticas de admisión selectivas para ingresar a la educación superior (Fernández Lamarra *et al.*, 2018). Además, los estudiantes de pregrado y grado del sector público argentino no tienen que pagar matrícula. La política de acceso abierto y gratuidad generó una alta tasa bruta de matrícula en educación universitaria en 2022, 49,2%, que se eleva al 74,7% si incluimos la matrícula en instituciones postsecundarias no universitarias (INDEC, 2023). Además, las mujeres representaron el 60,3% de la matrícula del sector universitario argentino (INDEC, 2023). En cierta medida, estos datos reflejan las expectativas que tienen los estudiantes argentinos de secundaria de obtener un título universitario.

Por último, cabe señalar que siguiendo la metodología empleada en Fernández Valdés (2019a), no se ha incorporado la variable género a este análisis porque hacerlo tornaría muy complejo la presentación de los resultados del análisis factual y contrafactual. En función de los resultados alcanzados en anteriores investigaciones, es de esperar que las mujeres tengan expectativas más elevadas que los varones, controlando por sector socioeconómico del hogar y por rendimiento académico (Elias Andreu y Daza Pérez, 2019). Quedará para un estudio futuro realizar este análisis y también estudiar, tal como lo hace Valdés (2019b), las diferencias de resultados según el territorio.

Metodología

Siguiendo a Fernández Valdés (2019a, 2019b), utilizamos información de la prueba PISA 2018 y analizamos en qué medida la desigualdad de expectativas del alumnado de secundaria con respecto a su educación universitaria está influenciada por el efecto primario (rendimiento escolar asociado con el nivel de ingreso de la familia del estudiante) o por los efectos secundarios (estudiantes con el mismo desempeño académico pero pertenecientes a diferentes grupos sociales que tienen expectativas diferentes). Para realizar este análisis seguimos el modelo propuesto por Ericson et al. (2005) y establecemos los escenarios factuales –aquellos que se observan en la realidad- y contrafactuales –aquellos que son hipotéticos, especulativos, construidos teóricamente pero que no existen en la realidad- y calculamos las probabilidades de que las/los jóvenes tengan expectativas universitarias en cada uno de ellos. En este caso particular, consideramos tres niveles de rendimiento académico y tres niveles de expectativas de estudiar y completar la educación universitaria en función del estatus socioeconómico del estudiante.

Para calcular el nivel socioeconómico de las/los estudiantes, se utiliza el Índice de Estatus Socioeconómico y Cultural (ISEC) que calcula PISA para cada alumno. Este se construye a partir del nivel educativo y estatus ocupacional de ambos padres y la posesión de bienes materiales y culturales en el hogar. Siguiendo la clasificación propuesta por Groisman

(2016) nos referimos a los estudiantes que pertenecen a hogares del primer quintil de ingresos como el grupo de ingresos bajos, a aquellos que provienen de hogares pertenecientes a los quintiles dos, tres y cuatro de ingreso per cápita como el grupo de ingresos medios, y a aquellos que pertenecen al quinto quintil de ingreso per cápita como al grupo de ingresos altos.

Los tres niveles de desempeño se construyen en base al rendimiento promedio de cada uno de las/los alumnos de las tres áreas evaluadas: Lengua, Matemática y Ciencias. Se calcula su promedio y se agrupa a las/los alumnos en deciles según su rendimiento, siendo el primer decil el de más bajo rendimiento. El nivel de desempeño bajo agrupa a las/los alumnos cuyo promedio los ubica en el primero al tercer decil, el de desempeño medio a los del cuarto a séptimo decil y el de rendimiento alto a los que se ubican en el octavo, noveno y décimo decil.

De esta forma, examinamos tres escenarios factuales: estudiantes de bajos ingresos que se desempeñan como estudiantes de bajos ingresos y también tienen expectativas consistentes, es decir, niveles de desempeño y de expectativas acordes a las esperadas para su nivel de ingresos, y lo mismo para los grupos de ingresos medios y altos (Tabla 1, escenarios BB, MM y AA). Así como seis escenarios contrafactuales (MB, AB, BM, AM, BA y MA): estudiantes de bajos ingresos con desempeño de bajos ingresos, pero expectativas de ingresos medios o altos, estudiantes de bajos ingresos con desempeño de ingresos medios o altos y bajas expectativas, etcétera (Erikson *et al*., 2005; Jackson *et al*., 2007; Kartsonaki *et al*., 2013).

Tabla 1: Escenarios factuales y contrafactuales

	Expectativas universitarias de ingresos bajos	Expectativas universitarias de ingresos medios	Expectativas universitarias de ingresos altos
Desempeño académico de ingresos bajos	**BB**	MB	AB
Desempeño académico de ingresos medios	BM	**MM**	AM
Desempeño académico de ingresos altos	BA	MA	**AA**

Fuente: Elaboración propia en base a Erikson *et al.* (2005).

Una vez obtenidas estas probabilidades, podemos estimar los efectos primarios y secundarios comparando pares de escenarios dentro de la misma línea o columna. Si comparamos los escenarios BB-MB-AB o BM-MM-AM o BA-MA-AA, el rendimiento académico se mantiene constante y la única variación se debe al proceso de toma de decisiones. Esto significa que toda la desigualdad observada entre estos escenarios se refiere a efectos secundarios. En cambio, todas las diferencias observadas al comparar escenarios pertenecientes a una misma columna se refieren a efectos primarios, dado que lo único que varía en este caso es el desempeño académico. Sumando ambos efectos obtenemos la desigualdad observada en la realidad, es decir, las diferencias entre los escenarios BB, MM y AA. Estas diferencias se pueden descomponer en una proporción que muestra el efecto primario y otra que muestra el efecto secundario.

A partir de estas probabilidades se construyen los *odd ratios* o razones de probabilidad que se utilizan para descomponer los efectos primarios y secundarios. La razón de probabilidad se puede expresar de la siguiente manera:

$$Q_{jk} = \frac{P_{jk}}{1-P_{jk}} \quad (1)$$

La desigualdad total se calcula mediante los dobles *odd ratios*, también llamados *odd ratios* sintéticos, que consisten en el cociente de los *odd ratio* correspondientes a dos escenarios fácticos. Por ejemplo, la desigualdad de expectativas entre los estudiantes pertenecientes al grupo de ingresos más bajos (LL) y los que pertenecen al grupo de ingresos medios (MM) se puede calcular dividiendo el *odd ratio* correspondiente a los escenarios LL y MM.

$$Q_{BB.MM} = \frac{Q_{BB}}{Q_{MM}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{MM}}{1-P_{MM}}} \quad (2)$$

$$Q_{BB.MM} = \frac{Q_{BB}}{Q_{MM}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{MM}}{1-P_{MM}}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{BM}}{1-P_{BM}}} x \frac{\frac{P_{BM}}{1-P_{BM}}}{\frac{P_{MM}}{1-P_{MM}}} = Q_{BB.BM} x Q_{BM.MM} \quad (3)$$

$$Q_{BB.MM} = \frac{Q_{BB}}{Q_{MM}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{MM}}{1-P_{MM}}} = \frac{\frac{P_{BB}}{1-P_{BB}}}{\frac{P_{MB}}{1-P_{MB}}} x \frac{\frac{P_{MB}}{1-P_{MB}}}{\frac{P_{MM}}{1-P_{MM}}} = Q_{BB.MB} x Q_{MB.MM} \quad (4)$$

Si aplicamos logaritmos naturales a ambos lados, los productos se transforman en sumas y la expresión en log *odd ratios* sería:

$$L_{BB.MM} = L_{BM.MM} + L_{BB.BM} \quad (5)$$

$$L_{BB.MM} = L_{BB.MB} + L_{MB.MM} \quad (6)$$

Al calcular la proporción de cada término en la desigualdad total (LL.MM) obtendremos la importancia relativa de los efectos primario y secundario.

Dado que ambas expresiones (5 y 6) pueden tener resultados ligeramente diferentes, podemos estimar la media de los efectos primarios y secundarios (Fernández Valdés, 2019b)

$$Efecto\ Primario\ (\%) = \frac{L_{BM.MM} + L_{BB.MB}}{L_{BB.MM}} \quad (7)$$

$$Efecto\ Secundario\ (\%) = \frac{L_{BB.BM} + L_{MB.MM}}{L_{BB.MM}} \quad (8)$$

Los cálculos descritos anteriormente fueron realizados con los softwares STATA 15 y Excel.

Resultados

Para dividir los efectos en primarios y secundarios, primero mostraremos las expectativas según el rendimiento académico y el nivel socioeconómico. La Tabla 2 presenta el rendimiento académico de todos los estudiantes de 15 años y está abierta según el nivel socioeconómico. Como era de esperar, el rendimiento académico aumenta con el nivel socioeconómico del estudiante. El rendimiento académico de los estudiantes con alto NSE es en promedio un 30 % más alto que los resultados de los estudiantes con bajo NSE.

Tabla 2: Rendimiento académico en la secundaria por nivel socioeconómico

	Media	Desvío Estándar	Min	Max
Todos los estudiantes	413	77	191	650
Estudiantes con NSE bajo	359	63	191	560
Estudiantes con NSE medio	412	70	202	636
Estudiantes con NSE alto	466	72	222	650

Fuente: Estimación propia en base a PISA 2018.

Usando los datos recopilados en PISA, la Tabla 3 muestra las expectativas promedio de completar la universidad para todas/os las/los estudiantes y para las tres categorías de nivel socioeconómico consideradas en este estudio. Como se mencionó anteriormente, el 65% de los estudiantes formularon expectativas de completar la universidad. A su vez, la formulación difiere según el nivel socioeconómico de los hogares de las/los estudiantes. Mientras que solo el 48% del alumnado con bajo NSE manifestaron tener expectativas de completar la universidad, el 83% de los estudiantes con alto NSE señalaron que finalizarían este nivel de estudios. En estudios realizados en España, por ejemplo, se encontró que el 53% del alumnado de 15 años tenían expectativas de completar la universidad, pero en igual situación se ubicaban sólo el 29% de los estudiantes con bajo NSE el 52% con mediano NSE y un 79% con alto NSE (Fernández Valdés, 2019a). Es probable que la mayor expectativa de conclusión de estudios universitarios entre las/los estudiantes con bajo NSE en la Argentina se pueda atribuir a que en el sector estatal no existen barreras en el acceso ni financieras, ya que no se cobran aranceles.

Tabla 3: Expectativas de educación universitaria por nivel socioeconómico

	Media	Desvío Estándar	Min	Max
Todos los estudiantes	0,651	0,477	0	1
Estudiantes con NSE bajo	0,477	0,500	0	1
Estudiantes con NSE medio	0,642	0,480	0	1
Estudiantes con NSE alto	0,830	0,376	0	1

Fuente: Estimación propia en base a PISA 2018.

La Tabla 4 muestra que los estudiantes con un alto nivel socioeconómico tienen un rendimiento académico más elevado y mayores expectativas de completar la universidad.

La probabilidad de que un estudiante de bajo nivel socioeconómico tenga expectativas de completar la universidad es del 48%. Si ese estudiante mantuviera su rendimiento constante, pero tomara decisiones como lo hacen los estudiantes con un nivel socioeconómico medio, esa probabilidad se mantendría igual. Sin embargo, si formulara sus expectativas como lo hacen los estudiantes con alto nivel socioeconómico, la probabilidad aumentaría al 62%. Por otro lado, si estos estudiantes de bajo nivel socioeconómi-

co mantuvieran constante la manera en que forman sus expectativas, pero tuvieran un desempeño académico similar a las/los estudiantes con nivel socioeconómico medio, la probabilidad aumentaría al 54%. En el caso de que tuvieran un desempeño similar a las/los estudiantes con alto nivel socioeconómico, aumentaría al 68%.

Tabla 4: Expectativas de completar la universidad por nivel socioeconómico y desempeño académico (factual y contrafactual)

	Expectativas de Estudiantes con NSE bajo	Expectativas de Estudiantes con NSE medio	Expectativas de Estudiantes con NSE alto
Desempeño académico NSE bajo	48%	48%	62%
Desempeño académico NSE medio	54%	64%	73%
Desempeño académico NSE alto	68%	74%	83%

Fuente: Estimación propia en base a PISA 2018.

Como se puede observar en la Tabla 4, la diferencia en las expectativas universitarias entre las/los estudiantes con alto y bajo nivel socioeconómico es de 35 puntos porcentuales (83 % versus 48 %).

Después de describir la desigualdad en las expectativas de completar la universidad en términos absolutos, analizamos la estructura de oportunidades en la que las/los estudiantes argentinos formulan sus expectativas educativas. La Tabla 5 incluye la desigualdad entre grupos expresada en *log odd ratios* (logaritmo natural del cociente de probabilidades), que será la medida de desigualdad que se descompondrá entre efectos primarios y secundarios. Tal como puede apreciarse, el alumnado con alto nivel socioeconómico tiene 5,3 veces más probabilidades de tener expectativas de completar la universidad que el alumnado de bajo nivel socioeconómico y 2,7 veces más probabilidades que el alumnado con nivel socioeconómico medio. A su vez, el alumnado con nivel socioeconómico medio tiene el doble de probabilidades de esperar completar la universidad que el alumnado con bajo nivel socioeconómico. Estos resultados son consistentes con los altos niveles de abandono de los estudios universitarios, especialmente en los sectores de ingresos bajos.

Tabla 5: Comparación entre las expectativas de completar la universidad entre niveles socioeconómicos

	Cocientes dobles de probabilidad *(Double odds ratio)*	Desigualdad en logaritmos de cocientes de probabilidad *(Log odds ratio)*
NSE alto/NSE bajo	5,356	1,678
NSE medio/NSE bajo	1,967	0,677
NSE alto/NSE medio	2,723	1,002

Fuente: Estimación propia en base a PISA 2018.

Utilizando la metodología descrita previamente, la Tabla 6 muestra la importancia relativa tanto de los efectos primarios como secundarios. Al dividir al alumnado en tres categorías de estatus socioeconómico, los resultados muestran tres comparaciones diferentes: alto vs. bajo NSE, alto vs. medio NSE y medio vs. bajo NSE. La mayor desigualdad, como era de esperar, se encuentra entre los grupos de NSE alto y bajo. En este caso, la desigualdad opera casi en proporciones iguales a través de ambos efectos (51% correspondiente al efecto primario y 49% al efecto secundario).

Los resultados muestran que los efectos secundarios tienen un papel importante en la desigualdad observada en las expectativas de completar estudios universitarios en Argentina. Este efecto secundario es más relevante para explicar las desigualdades encontradas entre las expectativas entre estudiantes de NSE alto y medio.

Tabla 6: Desigualdades de expectativas expresadas en logaritmo del cociente e importancia relativa de los efectos primarios y secundarios

	NES alto/NES bajo	NES medio/NES bajo	NES alto/NES medio
Efecto primario	0,86	0,41	0,44
	(51%)	*(61%)*	*(44%)*
Efecto secundario	0,82	0,27	0,56
	(49%)	*(39%)*	*(56%)*
Desigualdad total	1,68	0,68	1,00
	(100%)	*(100%)*	*(100%)*

Fuente: Estimación propia en base a PISA 2018.

Es decir, las diferencias en las expectativas entre las/los estudiantes pertenecientes a hogares de ingresos bajos respecto de los que pertenecen a hogares de ingresos medios se debe principalmente al efecto primario (61%), esto es, al desempeño académico asociado con el nivel de ingreso, mientras que sólo el 39% se asocia a las diferencias en las aspiraciones culturales según origen social. De esta forma, estos resultados dialogan con Barone *et al.* (2018) que resalta el papel de las políticas públicas en mejorar el rendimiento académico de los sectores más vulnerables y en enfrentar ese sesgo de información acompañando el proceso decisorio aportando más detalles sobre la formación universitaria y su impacto en su carrera laboral.

Por el contrario, las diferencias en las expectativas entre los jóvenes pertenecientes a hogares de ingresos medios y altos se deben en mayor medida a las diferentes aspiraciones culturales (56%). Este resultado puede estar reflejando lo que sostienen Breen y Goldthorpe (1997) al señalar que lo que influye es la aspiración de no descender socialmente, especialmente en aquellos de ingresos más altos que sienten el mandato de sostener ese estatus.

Estos resultados confirman nuestra hipótesis y muestran que la formación de expectativas está relacionada no sólo con el rendimiento académico asociado con el origen social, sino también con la información y las aspiraciones acerca de las oportunidades de estudios superiores. Si bien sin duda la gratuidad contribuye a una mayor generación de expectativas de realizar estudios universitarios, hay otros factores que también influyen y sobre los que la política puede influir.

Conclusiones

En este trabajo analizamos en qué medida la desigualdad en las expectativas de las/los estudiantes de secundaria de completar estudios universitarios en Argentina se debía a la desigualdad en el desempeño –el efecto primario– o a las diferentes decisiones que adoptan las/los estudiantes según sus orígenes sociales –el efecto secundario-. Nuestros resultados muestran que ambos efectos tienen casi el mismo tamaño cuando descomponemos la desigualdad de expectativas del alumnado entre estudiantes de NSE alto y bajo. De ello

se concluye que en las expectativas de concluir estudios universitarios no sólo importa el rendimiento académico, asociado con el nivel socioeconómico y cultural del hogar, sino también el diverso proceso decisorio según el origen social del estudiante.

Estos resultados son muy importantes para el diseño de políticas públicas que busquen mejorar la transición entre la educación media y superior. La literatura internacional analizada muestra que, para mejorar el acceso y la graduación de los sectores más desfavorecidos socioeconómicamente, no basta con la incorporación de políticas que promuevan la mejora del rendimiento académico de estos estudiantes, sino que también es vital brindarles herramientas para mejorar el proceso decisorio (Hoy *et al*., 2015). Además, como se destacó en el informe de la OCDE (2021), brindar información al alumnado de secundaria sobre las carreras asociadas a las diferentes titulaciones mejora los resultados que tendrán en el mercado laboral. En suma, para mejorar las expectativas de concluir estudios universitarios de las/los estudiantes de secundaria más desfavorecidos –económica y académicamente- es importante diseñar políticas públicas que incidan tanto sobre la mejora de los logros académicos como en el desarrollo de las ambiciones y oportunidades de estos jóvenes. Para ello es necesario incorporar políticas que estimulen las vocaciones científicas y profesionales y que brinden información sobre las diversas alternativas de instituciones y carreras universitarias y las puertas de acceso al mercado laboral.

Para profundizar a futuro sobre el papel de los efectos primarios y secundarios sobre la construcción de expectativas de concluir estudios universitarios en Argentina se requieren encuestas longitudinales. Estas encuestas facilitan analizar la incidencia de distintos factores en el proceso decisorio durante la transición de la escuela secundaria a la universidad en una cohorte de estudiantes. Existe al respecto una amplia literatura en el plano internacional que revela la importancia de este tipo de instrumento para mejorar el conocimiento sobre las variables que afectan las decisiones que las/los jóvenes deben tomar, y cómo lo hacen, en esta etapa crucial para su futuro académico y laboral.

Bibliografía

- Adrogué, C., García de Fanelli, A. y Orlicki, E. (2024) "Factores asociados con las expectativas de estudiar una carrera universitaria en Argentina", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, pp. 1-17. Disponible en: https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e15.5494
- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021) "Brechas de equidad en la educación superior argentina", *Revista Páginas de Educación*, 14(2), pp. 28-51. Disponible en: https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507
- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2018) "Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies", *Education Policy Analysis Archives*, 26(126), pp. 1-23. Disponible en: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3497.
- Arum, R.; Gamoran, A. y Shavit, Y. (2007) "More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education" en Shavit, Y.; Arum, R., y Gamoran, A. (Eds.) *Stratification in Higher Education: A comparative study*. Stanford: Stanford University Press, pp. 1-61.

- Barone, C., Triventi, M. y Assirelli, G. (2018) "Explaining Social Inequalities in Access to University: A Test of Rational Choice Mechanisms in Italy", *European Sociological Review*, 34(5), pp. 554-569. Disponible en: https://doi.org/10.1093/esr/jcy028
- Boudon R. (1983) *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1989) "El espacio social y la génesis de las clases", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(7), pp. 27-55.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) "La elección de los herederos" en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 11-45.
- Breen, R, y Goldthorpe, J.H. (1997) "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory*", Rationality and Society,* 9(3), pp. 275-305.
- Brunner, J.J. (2012) "La idea de universidad en tiempos de masificación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), pp. 130-143. Disponible en: https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.69
- Brunner, J.J. (ed.), Alarcón, M. Adasme, B. (coed.) (2024a) Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024. Santiago de Chile: CINDA. https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024/
- Brunner, J.J. (ed.), Alarcón, M. Adasme, B. (coed.) (2024b) Educación Superior en Iberoamérica. Informes Nacionales 2024. Santiago de Chile: CINDA.
- Cabrera, A.F. y La Nasa, S.M. (2000) "Three Critical Tasks America's Disadvantaged Face on Their Path to College", *New Directions for Institutional Research,* 107, pp. 23-29. Disponible en: https://doi.org/10.1002/ir.10702
- Cole, J. S. (2017) "Concluding comments about student transition to higher education", *Higher Education*, 73, pp. 539–551. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s10734-016-0091-z
- Elias Andreu, M. y Daza Pérez, L (2019) "Configuración y Reconfiguración de las Expectativas Educativas después de la Educación Obligatoria: Un Análisis Longitudinal", *International Journal of Sociology of Education,* 8(3), pp. 206-235. Disponible en: https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479
- Erikson, R., Goldthorpe, J., Jackson, M., Yaish, M., y Cox, D. (2005) "On class differentials in educational attainment", Proceedings of the National Academy of Sciences, 102(27), pp. 9730- 9733. Disponible en: https://doi.org/10.1073/pnas.0502433102
- Ezcurra, A. M. (2019) "Educación superior: una masificación que incluye y desiguala" en A.M. Ezcurra (Ed.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Universidad de Tres de Febrero, pp. 21-52.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., y Aiello, M. (2018) *Educación superior universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2021) "Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores", *Educación Superior y Sociedad*, 1(33), pp. 85-114. Disponible en: https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019) "Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 27(96), pp. 1-38.
- Giovine, M. A., Antolin Solache, A. (2019) "Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad", *Revista de la educación superior*, 48(192), pp. 67-92.
- Groisman, F. (2016) *Estructura social e informalidad laboral en Argentina.* Buenos Aires: Eudeba.
- Hao, L. y Bonstead-Burns, M. (1998) "Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students", *Sociology of Education*, 71(3), pp. 175-198. Disponible en: https://doi.org/10.2307/2673201
- Hoy, M., Milla, J. y Stengos, T. (2015) "Grades, Aspirations, and Postsecondary Education Outcomes", *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), pp. 48-82. Disponible en: https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i1.184203
- Ibáñez Martín, M. y Formichella, M. M. (2017) "Logros educativos: ¿Es relevante el género de los estudiantes?", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 25(3), pp. 1-32. Disponible en: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2520

- INDEC (2023) Censo Nacional de Población y Vivienda 2022. Resultados definitivos. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_educacion.pdf
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorp, J. Yaish, M. (2007) "Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales", *Acta Sociologica,* 50(3), pp. 211-229. Disponible en: https://doi.org/10.1177/0001699307080926
- Kartsonaki, C., Jacksonm M., y Cox, D. (2013) "Primary and secondary effects. Some methodological issues" en M. Jackson (Ed) *Determined to succeed? Performance vs choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Kloosterman, R., Ruiter, S., De Graaf, P. M. y Kraaykamp, G. (2009) "Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99)", *The British Journal of Sociology,* 60(2), pp. 377-398. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01235.x
- Labraña, J. y Brunner, J. J. (2022) "Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso", *Perfiles Educativos*, 44(176), pp. 1-14. Disponible en: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539
- Lucas, S. R. (2001) "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects*", American Journal of Sociology*, 106(6), pp. 1642-1690.
- Marchionni, M. y Vazquez, E. (2018) "The effect of schooling on skills and knowledge in Latin America. Evidence from PISA", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4), pp. 489-515.
- Ministerio de Capital Humano (2025) Síntesis de Información Universitaria 2022-2023. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-_2023.pdf
- Ou, S. R. y Reynolds, A. J. (2008) "Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study", *School Psychology Quarterly,* 23(2), pp. 199-229.
- Piñeiro Poy, S., Pla, J., Salata, A.y Salvia, A. (2021) "Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo", *Foro de Educación*, (19), pp. 69-92.
- Quiroz, S., Dari, N. y Cervini, R. (2018) "Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015*", REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 16(4), pp. 79-97. Disponible en: https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.005
- Raftery, A. E. y Hout, M. (1993) "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education 1921-75", *Sociology of Education*, 66, pp. 41-62.
- Trow, M. (2007) "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII" en Forest, J.J.F., Altbach, P.G. (Eds) *International Handbook of Higher Education*. Springer: Dordrecht, pp. 243-280. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Valdés Fernández, M.T. (2019a) "Efectos primarios y secundarios en la expectativa de matriculación universitaria: La desigualdad como reto del siglo XXI", *Revista Prisma Social*, 25, pp. 332-358.
- Valdés Fernández, M.T. (2019b) "Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios", *Revista de Sociología de la Educación-RASE,* 12(2), pp. 201-219.
- Valdés Fernández, M.T. (2021) "The Evolution of Educational Expectations in Spain (2003-2018): An Analysis of Social Inequality Using PISA*", International Journal of Sociology of Education,* 10(1), pp. 82-113. Disponible en: http://doi.org/10.17583/rise.2021.6413

Notas

[1] Desde un enfoque teórico diferente, como el de Bourdieu (1989), estas decisiones se interpretan como el despliegue de distintas estrategias del alumnado según su posición en el espacio social, determinadas por su habitus de clase. Un ejemplo de la aplicación de este enfoque al caso argentino se encuentra en el detallado análisis de Giovine y Antolin Solache (2019), utilizando datos de los Censos Nacionales de Población y Vivienda, la Encuesta Permanente de Hogares y entrevistas.

[2] Los *A Levels* (Advanced Level) son exámenes y certificaciones académicas que permiten acceder a la universidad en el Reino Unido.

*Cecilia Adrogué es Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Departamento de Economía, Universidad de San Andrés; Profesora Titular, Escuela de Educación, Universidad Austral, Argentina. E-mail: cadrogue@austral.edu.ar

*

**Ana García de Fanelli es Investigadora, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. E-mail: anafan@cedes.org

***Eugenia Orlicki es Investigadora, Escuela de Educación, Universidad Austral. Analista del Observatorio de Argentinos por la Educación, Argentina. E-mail: eorlicki-ext@austral.edu.ar

Una propuesta de construcción de circuitos escolares en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires

A Proposal for the Construction of School Circuits in Secondary Education in the Province of Buenos Aireses

JORGELINA SASSERA*
LICH-EH-UNSAM-CONICET

Resumen:
El artículo presenta circuitos de la educación secundaria construidos para la provincia de Buenos Aires a partir de tres dimensiones: i) la concentración y segregación de estudiantes de los mismos estratos o clases sociales; ii) la desigualdad en el acceso y permanencia y en el logro de los aprendizajes en la educación secundaria; y iii) la diferenciación de las instituciones escolares respecto a las condiciones materiales de escolarización. La metodología utilizada es la técnica de clusters biepáticos a partir de variables seleccionadas del RA y de Aprender 2022 para cada una de las dimensiones mencionadas. El resultado fue la construcción de cinco circuitos de las escuelas secundarias que varían en gradiente de situaciones de favorabilidad según la presencia de alumnos de NSE bajo, por el porcentaje de alumnos repitentes y salidos sin pase, por los resultados obtenidos en Matemática en la evaluación Aprender 2022 y los recursos materiales disponibles por la institución. Como conclusión se llega a que no todos los estudiantes acceden a condiciones equivalentes de escolaridad, y que la asistencia a algunos circuitos puede incidir en las trayectorias y en los aprendizajes de los alumnos.

Palabras clave: Segmentación socioeducativa - Circuitos escolares - Desigualdad - Educación Secundaria - Provincia de Buenos Aires

Abstract:
The article presents secondary education circuits build for the province of Buenos Aires based on three dimensions: i) the concentration and segregation of students from the same social classes; ii) inequality in access and permanence and in the achievement of learning in secondary education; and iii) the differentiation of school institutions respecting material conditions of schooling. The methodology used is two step clusters based on variables selected from the RA and Aprender 2022 for each of the dimensions mentioned. The result was five secondary school circuits that vary in gradient of favorable situations according to the presence of low SES students, by the percentage of repeating and drop out students, the results obtained in Mathematics in the Aprender 2022 evaluation and the material resources available by the institutions. The conclusion is that not all students have access to equivalent schooling conditions, and that attendance at some pathways can affect students' careers and learning.

Keywords: *Socio-Educational Segmentation - School Circuits - Inequality - Secondary Education - Province of Buenos Aires*

Recibido el 16 de agosto de 2024 | Aceptado el 11 de noviembre de 2024

Cita recomendada: Sassera, J. (2024), "Una propuesta de construcción de circuitos escolares en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, 33 (62), pp. 100 - 116.

Introducción

La segmentación educativa –es decir la existencia de circuitos de escolarización diferenciados- consiste en la distribución de la población estudiantil entre trayectos con características desiguales. La segmentación educativa jerarquiza a las instituciones escolares, generando segmentos paralelos que se diferencian tanto en los conocimientos que imparten como en el origen social de los estudiantes (Viñao, 2002).

La segmentación constituye un problema pues produce condiciones de escolarización disímiles debido al efecto establecimiento según las condiciones institucionales que pueden producir desigualdades de resultados (Verhoeven, 2013). Por otra parte, los circuitos concentran población estudiantil del mismo origen social, produciendo el efecto compañero (Krüger, 2020) debido a que reúnen estudiantes de un mismo estrato social, limitando la interacción con estudiantes de otras clases sociales; esto tiene efectos sobre la cohesión social al acotar el contacto de estudiantes de diversas características (Katzman, 2001).

Este artículo busca dar cuenta de la existencia de circuitos escolares diferenciados en la provincia de Buenos Aires a partir de las fuentes de información disponibles como lo son la evaluación Aprender 2022 y el Relevamiento Anual 2022. Los circuitos escolares son construidos a partir de un análisis de clusters biepáticos que permite distinguir un gradiente de trayectos que varían en cuanto a la favorabilidad y la desfavorabilidad. El aporte del artículo radica en el estudio de la segmentación en una provincia, con una metodología que puede ser replicada para otras jurisdicciones. En este sentido, se destaca como hallazgo principal la existencia de cinco circuitos estratificados socialmente que inciden en las trayectorias escolares de los estudiantes y en los logros en el aprendizaje. El artículo asimismo avanza en la territorialización de los circuitos en la provincia, a partir de considerar las condiciones de vida de los bonaerenses a partir de datos del Censo 2022.

El primer punto del artículo presenta el marco conceptual, con una revisión de la bibliografía nacional e internacional sobre el tema. El segundo apartado presenta la metodología en la construcción de los circuitos y la elaboración de un mapa de la provincia de Buenos Aires para dar cuenta de los territorios donde se asientan los trayectos. Finalmente, el tercer apartado presenta los resultados de la investigación, señalando las características de los circuitos educativos y su cruce con el nivel socioeconómico de los estudiantes, con indicadores educativos como aproximación a las trayectorias escolares, los resultados en el aprendizaje medidos en Aprender 2022 y las condiciones materiales de escolarización.

Marco conceptual

La noción de segmentación socioeducativa remite al agrupamiento jerarquizado de instituciones educativas debido a las características diferenciales de la oferta escolar, y a la distribución de grupos de la población entre estos segmentos (Ringer, 1972; Braslavsky, 1985; Viñao, 2002). La segmentación socioeducativa promueve la discriminación de los estudiantes según el tipo de institución al que concurran, pues las condiciones materiales y simbólicas de escolarización no son equivalentes entre sí.

Según la definición de Braslavsky (1985) la diferenciación horizontal se evidencia a partir del análisis institucional, y que los establecimientos que deberían ser iguales, tienen un currículo y ofrecen condiciones diferentes para el aprendizaje. Ringer (1972) y Viñao (2002) también

aluden a la segmentación horizontal en la educación secundaria, según Viñao, (citando a Ringer) la segmentación da cuenta de la división del sistema educativo en segmentos paralelos o trayectorias que se diferencian tanto en los planes de estudio como en el origen social de los alumnos, y alude a una estructura diversificada jerarquizada del sistema educativo.

Algunos aportes señalan que en el presente ocurre el fenómeno de la fragmentación, que da cuenta de la complejidad de las formas de la desigualdad educativa en nuestro país. En términos de Tiramonti la fragmentación *"hace alusión a la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos sólo admiten la contrastación pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica"* (Tiramonti, 2008: 29). De esta forma, la fragmentación se diferencia de la segmentación, ya que en ésta las distancias pueden medirse en términos de grado, mientras que en los fragmentos no hay posibilidad de ordenamiento.

Otra noción vinculada a la segmentación socioeducativa es la de segregación, definida como la concentración de estudiantes según nivel socioeconómico u otras características entre los establecimientos educativos, proceso que es un obstáculo para el logro de igualdad de oportunidades para los estudiantes, pues produce una jerarquización entre las instituciones, reduce el contacto entre alumnos de distintos sectores sociales pudiendo disminuir la cohesión social, afectar a las condiciones de aprendizaje y atentar contra la justicia social (Krüger *et al*., 2020; Krüger, 2019; Bonal y Bellei, 2018; Veleda, 2012; Delvaux, 2006). La segregación tiene como componente el efecto compañero, debido a la concentración de estudiantes de un mismo estrato social, causando efectos desfavorables en los logros de los aprendizajes en el caso de los sectores más vulnerables, y el efecto contrario en el caso de los sectores más favorecidos, que se benefician de sus propias condiciones en el estudio como del efecto de pares positivos (Krüger, 2020).

Resulta una preocupación los efectos de la segmentación sobre la igualdad de condiciones de la escolarización de los estudiantes. En este sentido, en la jerarquización de instituciones, se produce un efecto de establecimiento, debido al peso de las características singulares de los establecimientos en la producción de desigualdades de resultados dado por la composición social y las prácticas pedagógicas y organizacionales; esta diferenciación se manifiesta en las modificaciones curriculares según el alumnado y al nivel simbólico de producción de identidades narrativas de establecimientos (Verhoeven, 2013). Distintos estudios señalan que la población con mayores desventajas se concentra en instituciones con recursos materiales, edilicios y docentes no adecuados, y que estas condiciones inciden en la permanencia y en los logros educativos de los estudiantes, promoviendo la estratificación en el acceso al conocimiento (Bellei, 2013; Bezem, 2012; Veleda, 2012; Llach, 2006; Cornejo y Llach, 2018; Riquelme *et al*., 2021, 2018). La estratificación de la educación en circuitos educativos debilita la solidaridad, reduce la participación de las familias con mejores recursos económicos y sociales en la educación pública, y limita la experiencia de los estudiantes de pertenecer a una comunidad con iguales derechos y obligaciones (Braslavsky, 1985; Katzman, 2001; Bellei, 2013; Acosta, 2021; Núñez *et al*., 2021).

El estudio de la segmentación y de la segregación educativa cuenta con numerosos antecedentes internacionales de los cuáles sólo es posible citar a unos pocos de la gran producción existente (Baudelot y Establet, 1975; Bonal y Bellei, 2018; Bourdieu y Passeron 1970; Bowles y Gintis, 1981; Delvaux, 2006; Dubet, 2009; Dupriez, 2010; Dupriez y Hugues; 2004; Dupriez, *et al*., 2018; Verhoeven, 2013).

En Argentina, existen diversos trabajos que dan cuenta de la existencia de circuitos educativos que atienden a estudiantes de distinto origen socioeconómico y que desarrolla-

rían trayectorias educativas diferenciadas (Braslavsky, 1985; Filmus *et al.*, 2001; Kessler, 2002; Krüger, 2012, 2019; Llach, 2006; Veleda, 2012; Riquelme *et al.*, 2018).

Trabajos recientes, como el de Ibáñez Martín (2015) estudia la segmentación a partir de la Encuesta Permanente de Hogares para el período 2004-2014, y llega a la conclusión de que los centros educativos atienden diferente alumnado en función de la clase social a la que pertenecen y el ambiente socioeducativo en el que están inmersos. Macció y Falcone (2023) analizan la segmentación a partir de la Encuesta de Gastos de los Hogares a nivel nacional, tomando la información provista por el gasto educativo de los hogares en conjunción con el sector de gestión de los establecimientos. Llegan a la conclusión que existe una alta correlación de los segmentos educativos construidos con la situación socioeconómica de los hogares. Los autores observan que los hogares cuyos miembros adultos tienen un mayor promedio de años de educación tienden a concentrarse en los segmentos de educación privada de cuota más alta, mientras que los hogares que educan a sus niños en escuelas de gestión estatal presentan promedios más bajos.

El trabajo de Krüger *et al.* (2021) analiza las vinculaciones entre la segregación residencial y la segmentación del sistema educativo de nivel medio en Bahía Blanca a través de distintos indicadores, encontrando una configuración fragmentada del espacio urbano local y que el sistema educativo de la ciudad se encuentra segmentado o dividido en circuitos de calidad diferenciada, y que la localización en el espacio urbano es uno de los factores constitutivos de la segmentación. Otro aporte construye tipologías de escuelas secundarias de la aplicación del método de Análisis de Correspondencias Múltiples y la Clasificación Jerárquica Ascendente, construyendo un espacio de diferenciación de las escuelas. La tipología consta de seis tipos diferenciados de escuelas secundarias en Córdoba, y entre los hallazgos se destaca que en el espacio de las escuelas la principal propiedad de distinción es el sector de gestión, encontrando que las escuelas del sector de gestión privada un mejor equipamiento y conectividad que las escuelas de gestión estatal (Giovine y Antolín Solache, 2023).

Un trabajo clasifica las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante un análisis multidimensional consistente en un análisis factorial múltiple y un agrupamiento difuso basado en k-medias, encontrando como factores de diferenciación el origen social y el rendimiento; y la homogeneidad en las escuelas más segregadas. También encuentra como factor de diferenciación al sector de gestión. Como resultado del análisis no puede asegurarse una separación tajante entre grupos de escuelas, existiendo un continuo de diferenciación entre las mismas (Serrati, 2023).

Finalmente, hay estudios que señalan que en el caso de la segmentación, los estudiantes de nivel socioeconómico bajo suelen concentrarse en instituciones escasas de recursos edilicios y didácticos, dando lugar a la existencia de "escuelas pobres para pobres" (Llach y Gigaglia, 2006). Las condiciones edilicias adecuadas y la disponibilidad de salones, aulas y bibliotecas son importantes para sostener la escolarización, garantizar el bienestar de los estudiantes y del personal, y según algunos estudios mejorar los resultados de la educación (Beynon, 1997; Cervini, 2002; UNICEF, 2010; Veleda *et al.*, 2011).

Puede existir una relación entre la segmentación y la localización espacial de las instituciones escolares. El tratamiento de las condiciones de vida en los territorios es relevante pues actúan como el contexto donde se emplazan las instituciones escolares; en este sentido existen estudios que analizan las condiciones de vida a nivel departamental en el país (Born *et al.*, 2019, Cetrángolo *et al.*, 2011, Herger y Sassera, 2022; Velázquez, 2016).

Metodología

La investigación en curso plantea la continuidad y profundización en el abordaje teórico-metodológico de la segmentación socioeducativa desarrollado en los últimos años (Sassera, 2014, 2018, 2020, 2022) a través de tres dimensiones analíticas:

i) la concentración y segregación de estudiantes de los mismos estratos o clases sociales, que restringe la heterogeneidad social al interior de las escuelas. La variable seleccionada es el porcentaje de estudiantes de NSE bajo. Esta variable proviene de la evaluación Aprender 2022, y es una medida sintética que resume la posición relativa de cada estudiante en relación a la media, categorizándose en tres niveles: bajo, medio y alto. El índice se construye a partir de las variables máximo nivel educativo de la madre y/o padre, la posesión de bienes, equipamiento y libros en el hogar (Ministerio de Educación, 2023).

ii) la desigualdad en el acceso y permanencia y en el logro de los aprendizajes en la educación secundaria. Para el tratamiento de esta dimensión se seleccionaron variables de la Base de Trayectorias 2022 del Relevamiento Anual del área de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Capital Humano para la construcción de indicadores educativos, en este caso se considera el porcentaje de alumnos repitentes, es decir los alumnos matriculados en un año de estudio en particular y que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo año de estudio en el año lectivo siguiente (Red Federal de Información Educativa, 2003); y la variable porcentaje de alumnos salidos sin pase, entendida como el alumno que se va de la escuela a la que asistía sin inscripción (o pase) a otra escuela (DINIECE, 2024).

Un problema que ha preocupado desde la década de los 2000, es la apropiación y el acceso al conocimiento. La variable seleccionada para esta dimensión es el porcentaje de alumnos cuyo resultado en Aprender 2022 haya sido por debajo del nivel básico en Matemática, por considerarse este el nivel más crítico en cuanto al nivel de conocimiento logrado (Ministerio de Educación, 2023).

iii) la diferenciación de las instituciones escolares respecto a las condiciones materiales de escolarización (dotación de recursos materiales y humanos, las características edilicias). La base 2022 Características del Relevamiento Anual (RA) contiene variables sobre la disponibilidad de servicios y recursos materiales, edilicios y didácticos de las escuelas secundarias.

Las variables utilizadas son la disponibilidad de sala o laboratorio de informática e internet por ser consideradas variables que dan cuenta de la existencia de equipamiento informático y de conectividad para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje así como de gestión escolar.

La metodología seguida fue la construcción de cluster biepáticos que admiten tanto variables cuantitativas como cualitativas. Este método*"se basa en dos etapas. En la primera se lleva a cabo un procedimiento similar al algoritmo de k-medias y basándose en estos resultados se aplica en una segunda etapa un procedimiento modificado de aglomeración jerárquica ascendente que combina las unidades secuencialmente para formar grupos homogéneos"* (López Roldán y Fachelli, 2015: 42). La bondad del modelo construido es satisfactoria, alcanzando un valor de 0,5 de una escala que varía desde el -1 al 1. Luego se procedió al análisis interpretativo de los clusters logrados para cada tipo de grupo, y se definieron cinco situaciones: muy favorable; favorable; intermedia; desfavorable; y muy desfavorable.

Un eje interpretativo transversal está dado por la dimensión espacial a partir de considerar el efecto de lugar y las características territoriales que actúan como contexto y que incidirían en las instituciones escolares. En este sentido es pertinente dar cuenta de las cartografías de la desigualdad escolar (Grinberg, 2023). Por ello, se construyó una cartografía de la provincia de Buenos Aires a partir de una medida que sintetiza algunas variables del Censo 2022 a nivel departamental.

El procedimiento seguido fue la construcción de un índice de clasificación espacial global que asigna un puntaje resumen de un conjunto de variables de favorabilidad y desfavorabilidad a las unidades espaciales (Buzai y Baxendale, 2012; Sassera, 2016, 2014; Velázquez, 2016).

Las variables consideradas como "favorables" fueron normalizadas en puntajes Omega y las variables "desfavorables" en Omega inversos siguiendo el procedimiento detallado por Buzai y Baxendale (2012):

$$\Omega = \left(\frac{(x_i - x_{min})}{(x_{max} - x_{min})}\right) x 100$$ y Omega inverso es 1- Ω

Luego se construyó un puntaje de clasificación espacial global (PCEG) que sintetiza en un único índice las variables analizadas. Esto permite construir intervalos que facilitan identificar gradientes de situaciones de favorabilidad, donde *vf* es cada variable de favorabilidad normalizada en puntaje omega y *vd(i)* son las variables de desfavorabilidad normalizadas en puntaje omega inverso.

$$PCEG = (vf_1 + vf_2 + vf_3 ... + vd(i)_1 + vd(i)_2 + vd(i)_3) / n$$

Las variables seleccionadas dan cuenta de distintos aspectos que hacen a las condiciones de vida de la población, y que se encontraron disponibles en el último censo de población 2022.

Variables de beneficio	Variables de costo
Población con obra social	Hogares sin agua de red
Hogares con internet	Hogares sin piso con revestimiento
	Población sin secundario completo

Finalmente, los resultados fueron representados mediante un mapa temático coroplético con QuantumGis. Los intervalos de clase fueron construidos a través de mapas de cortes naturales, con intervalos definidos por la estructura formada por los datos -en la búsqueda de sus regularidades internas- y la optimización de Jenks (Buzai y Baxendale, 2012).

Para la construcción de los clusters biepáticos de escuelas, se trabajó con una muestra de 3765 escuelas secundarias de ambos sectores de gestión de la provincia de Buenos Aires, que representa el 85,2% de un total de 4419 unidades educativas de la jurisdicción, y un total de 114.080 estudiantes del último año de la educación secundaria. La muestra no alcanza el 100% debido a que la base cuenta con la variable departamento, gestionada ante las autoridades de la Dirección de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. La variable departamento contaba con la categoría sin datos para los departamentos donde existiera la posibilidad de distinguir a las instituciones educativas. Por ello, la base se conforma sólo con los casos en que se presenta el departamento correspondiente.

Resultados y discusión

A partir del análisis de cluster, fue posible distinguir cinco grupos diferenciados de escuelas secundarias que presentan las siguientes características

Tabla 1. Circuitos de la provincia de Buenos Aires según características

Circuito	Características
Muy favorables N=689	Presenta buenas condiciones materiales de escolarización, el 100% de las instituciones tiene sala de informática e internet. Presenta una proporción baja de alumnos repitentes (1,1%) y baja proporción de alumnos salidos sin pase (0,23%). 40,8% de los estudiantes tienen un logro por debajo del nivel básico en Matemática, y presenta la menor proporción de alumnos de NSE bajo (5,83%)
Favorables N=1778	Es el segundo grupo de escuelas con menor proporción de estudiantes de NSE bajo con una media de 8,7%. Presenta el segundo porcentaje más bajo de alumnos repitentes: 1,7%, y 0,2% salieron sin pase. El grupo tiene la segunda menor proporción de estudiantes con resultados por debajo del nivel básico en Matemática (44,2%) Todas las escuelas cuentan con sala de informática e internet.
Intermedias N=997	28,6 % de los estudiantes de estas escuelas pertenecen al NSE bajo. En este grupo 5,6% de alumnos han repetido el año y 0,6 alumnos salieron sin pase. 74,3 % de los alumnos obtuvieron puntajes por debajo del nivel básico en Matemática. Todas las escuelas cuentan con sala de informática y acceso a internet.
Desfavorables N= 264	21,7 % de los estudiantes de estas escuelas pertenecen al NSE bajo. En este grupo 3,7% de alumnos han repetido el año, y 0,2% han salido sin pase. 64,3% de los alumnos obtuvieron puntajes por debajo del nivel básico en matemática. 84% de las escuelas tienen sala de informática, y ninguna tiene acceso a internet.
Muy desfavorables N=37	32,5% de los estudiantes de estas escuelas pertenecen al NSE bajo. 39,5% de los estudiantes han repetido y 0,2 salieron sin pase. 62% obtuvieron puntajes por debajo del nivel básico en matemática. 54,1% de las escuelas tienen sala de informática, y 91,9% tiene internet.

Un primer paso es conocer la distribución de los circuitos según el sector de gestión:

Cuadro 1. Circuito de escuelas secundarias por sector de gestión

Circuitos de escuelas	Sector de gestión					
	Estatal		Privado		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muy favorecido	400	58,1	289	41,9	**689**	**100**
Favorecido	728	40,9	1050	59,1	**1778**	**100**
Intermedio	977	98,0	20	2,0	**997**	**100**
Desfavorecido	235	89,0	29	11,0	**264**	**100**
Muy desfavorecido	36	97,3	1	2,7	**37**	**100**
Total	**2376**	**63**	**1389**	**37**	**3765**	**100**

Fuente: Elaboración propia sobre la base de RA 2022.

Así, el circuito muy favorecido tiene mayor presencia en el sector de gestión estatal, mientras que el circuito favorecido tiene una mayor representación en el sector privado. El resto de los circuitos están integrados principalmente por escuelas del sector estatal, por ejemplo el circuito muy desfavorecido alcanza el 97,3% de escuelas del sector estatal

versus el 2,7% en el sector privado. Es decir, que a medida que se avanza en grado de desfavorabilidad, mayor es la presencia de escuelas del sector de gestión estatal.

Cuadro 2. Circuito de escuelas secundarias por NSE de los estudiantes. Absolutos y porcentajes.

Circuito de escuelas	NSE bajo		NSE medio		NSE alto		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muy favorecido	1069	5,9	13572	75,1	3426	19,0	**18067**	**100**
Favorecido	5497	7,7	49749	70,0	15829	22,3	**71075**	**100**
Intermedio	4596	25,0	13116	71,5	644	3,5	**18356**	**100**
Desfavorecido	1142	19,1	4419	73,9	422	7,1	**5983**	**100**
Muy desfavorecido	122	20,4	444	74,1	33	5,5	**599**	**100**
Total	**12426**	**10,9**	**81300**	**71,3**	**20354**	**17,8**	**114080**	**100**

Fuente: Elaboración propia sobre la base de RA 2022.

A medida que aumenta el grado de desfavorabilidad de los circuitos, aumenta la presencia de estudiantes de NSE bajo. Los circuitos intermedio, desfavorecido y muy desfavorecido superan la medida global de 10,9% para este sector social. Los sectores medios de estudiantes se encuentran presentes en todos los circuitos en un rango cercano al valor global de 71,3%, mientras que los estudiantes de NSE alto se encuentran principalmente en los circuitos muy favorecido y favorecido, superando la medida global del 17,8%. Luego, en los demás circuitos la presencia de los estudiantes de NSE alto es significativamente menor, destacándose el caso del circuito intermedio con un porcentaje de 3,5% de alumnos de este nivel socioeconómico.

Cuadro 3. Circuitos de escuelas por indicadores seleccionados. Promedios.

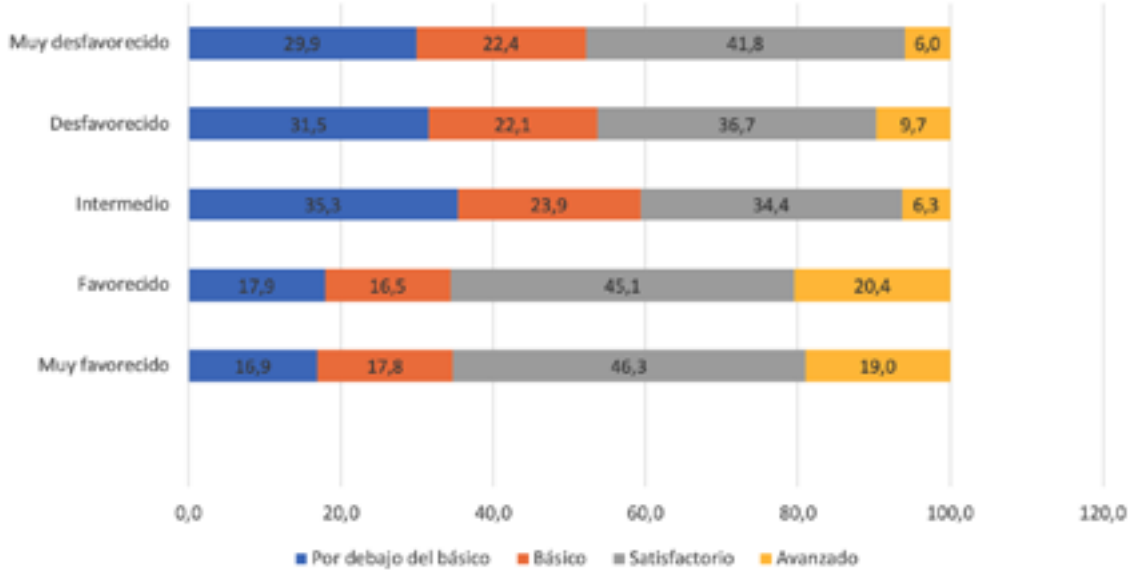
Circuitos de escuelas	Alumnos salidos sin pase	Alumnos promovidos	Alumnos repitentes	Alumnos con sobreedad
Muy favorecido	0,3	71,4	1,1	12,3
Favorecido	0,2	71,1	1,8	10,5
Intermedio	0,5	62,0	5,6	25,2
Desfavorecido	0,4	67,9	3,7	22,3
Muy desfavorecido	1,6	60,3	39,5	40,1
Total	**0,3**	**68,4**	**3,2**	**15,8**

Fuente: Elaboración propia sobre la base de RA 2022.

El acercamiento a los indicadores educativos de los circuitos permite apreciar diferencias en el acceso y permanencia de los estudiantes. Mientras que los circuitos muy favorables y favorables tienen muy escaso porcentaje de alumnos salidos sin pase, este valor es más alto en el circuito más desfavorecido dando cuenta de situaciones de no finalización del nivel. Los circuitos más favorecidos presentan los valores más altos de alumnos promovidos y los valores más bajos de estudiantes repitentes y con sobreedad, cifras que se incrementan a medida que aumenta la desfavorabilidad del circuito. Esto da cuenta de trayectorias escolares diferenciadas de acuerdo al circuito por donde asistan los alumnos, y constituye una problemática a atender por las instancias de la conducción educativa.

Un interrogante es qué ocurre con los aprendizajes en estos circuitos de la educación secundaria. Así, se consideran las situaciones más desventajosas en el logro de los aprendizajes básicos tanto en lengua como en matemática.

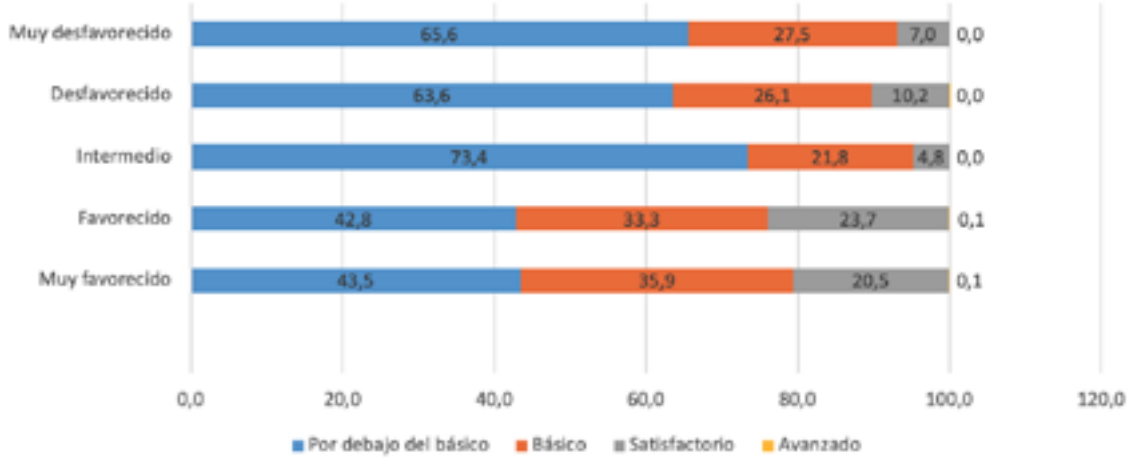
Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes por nivel alcanzado en lengua según circuito. Porcentajes.



Fuente: Elaboración propia sobre Aprender 2022

Si bien todas las escuelas de la muestra presentan problemas respecto de alcanzar los niveles básicos, los porcentajes aumentan progresivamente a medida que aumenta la desfavorabilidad del circuito. De manera inversa las escuelas más favorecidas y favorecidas con niveles satisfactorio y avanzado presentan los mayores porcentajes, disminuyendo en los circuitos intermedio, desfavorable y muy desfavorable.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes por nivel alcanzado en matemática según circuito. Porcentajes.



Fuente: Elaboración propia sobre Aprender 2022

Son mayores las dificultades en los logros en Matemática, por ejemplo en los estudiantes que alcanzaron un nivel por debajo del básico, desde el circuito intermedio, que presenta el mayor valor (73,4%) los porcentajes superan al 60%, llegando al 65% en el trayecto muy desfavorable. Estas medidas dan cuenta que el acceso al conocimiento es desigual según el circuito al que asista el estudiante, reforzando aún más las desigualdades preexistentes entre los segmentos.

La tercera dimensión definida para la construcción de circuitos, es aquella que refiere a las condiciones materiales de escolarización. Vale aclarar que las fuentes de información disponibles son limitadas, pues no dan cuenta de las condiciones edilicias, del mobiliario, de la capacidad de las aulas que podrían dar lugar a situaciones de hacinamiento o del uso efectivo de los recursos tecnológicos y de otros equipamientos. Con estos reparos, se considera para dar cuenta de las condiciones materiales de escolarización a la disponibilidad de biblioteca, de laboratorio o sala de informática, de la posesión de sistema multimedia y de la existencia de asociación cooperadora que daría lugar a que las escuelas cuenten con recursos adicionales a los asignados por el Estado.

Cuadro 4. Porcentaje de escuelas secundarias según disponen de biblioteca, laboratorio de informática y sistema multimedia o cañón.

Circuitos de escuelas	Biblioteca		Sala o laboratorio de informática		Sistema multimedia o cañón		Asociación cooperadora	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Muy favorecido	41,8	58,2	100,0	0,0	23,4	76,6	63,1	36,9
Favorecido	19,3	80,7	0,0	100,0	9,3	90,7	64,6	35,4
Intermedio	32,5	67,5	100,0	0,0	38,3	61,7	45,6	54,4
Desfavorecido	36,7	63,3	84,5	15,5	59,1	40,9	54,5	45,5
Muy desfavorecido	18,9	81,1	54,1	45,9	35,1	64,9	45,9	54,1
Total	**28,2**	**71,8**	**51,2**	**48,8**	**23,3**	**76,7**	**58,4**	**41,6**

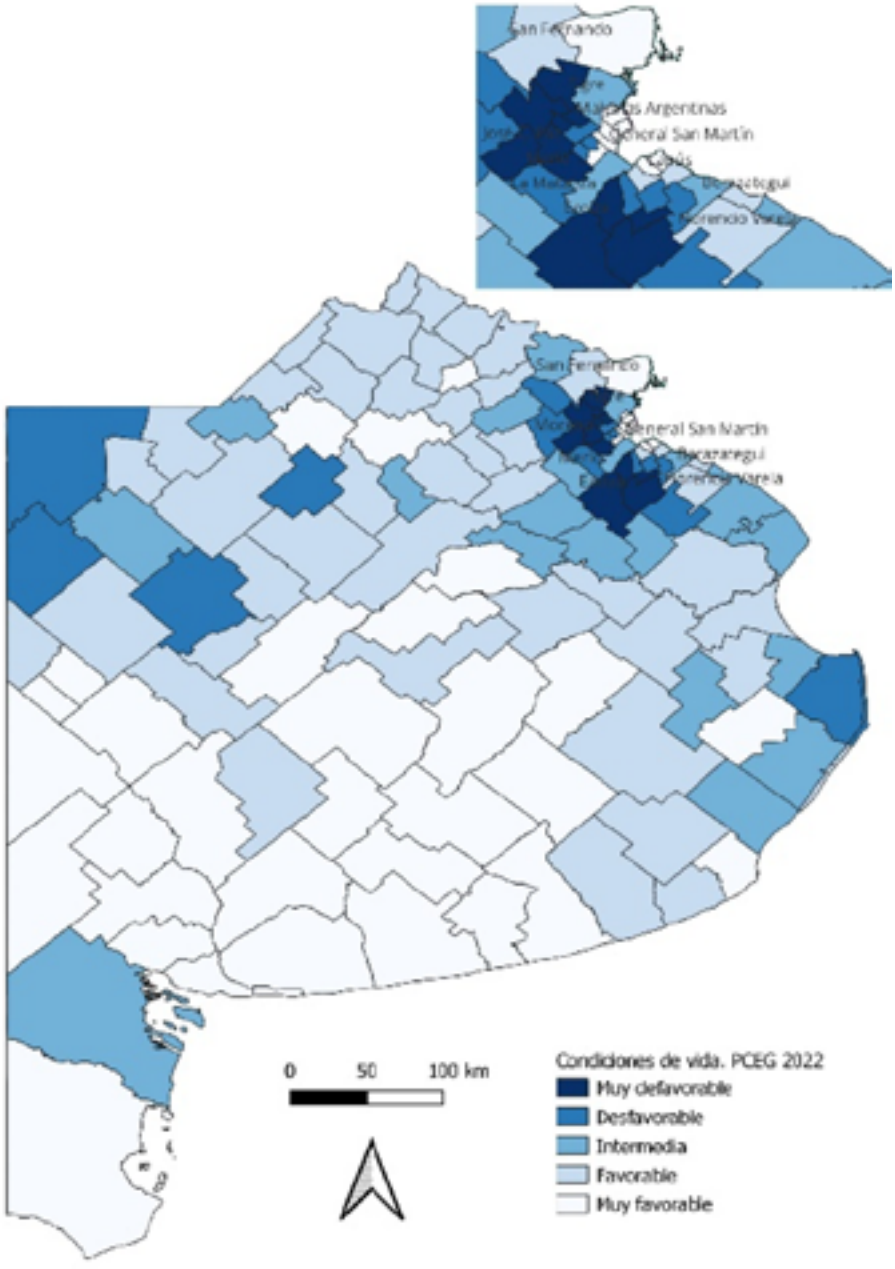
Fuente: Elaboración propia sobre RA 2022.

La distribución de los espacios y de los recursos es dispar, y no se encuentra una relación lineal entre el tipo de circuito y el recurso que posee. Por ejemplo, las escuelas más favorecidas tienen biblioteca en un 58% y no tienen sala o laboratorio de informática. En cambio el circuito muy desfavorecido sí cuenta con estos espacios en mayor medida. También, las escuelas más desfavorecidas tienen en mayor proporción asociación cooperadora y el segundo porcentaje más alto de tenencia de sistema multimedia o cañón.

Resulta pertinente el conocimiento de los territorios donde se localizan los establecimientos escolares y los circuitos de escuelas. A tal fin se presenta una cartografía de las condiciones de vida según el puntaje de clasificación espacial construido para la provincia de Buenos Aires, que muestra situaciones dispares en las condiciones de vida de la población. Así se encuentran situaciones favorables en el centro de la provincia y en los partidos de San Isidro, Vicente López, San Fernando, General San Martín y Tres de Febrero en el Gran Buenos Aires. Luego se encuentran situaciones más desfavorecidas en partidos como General Villegas, Rivadavia, Pehuajó y Bragado. Las mayores condiciones de desfavorabilidad se encuentran en partidos del Gran Buenos Aires, por ejemplo Merlo, Moreno, Josè C. Paz y Ezeiza entre otros.

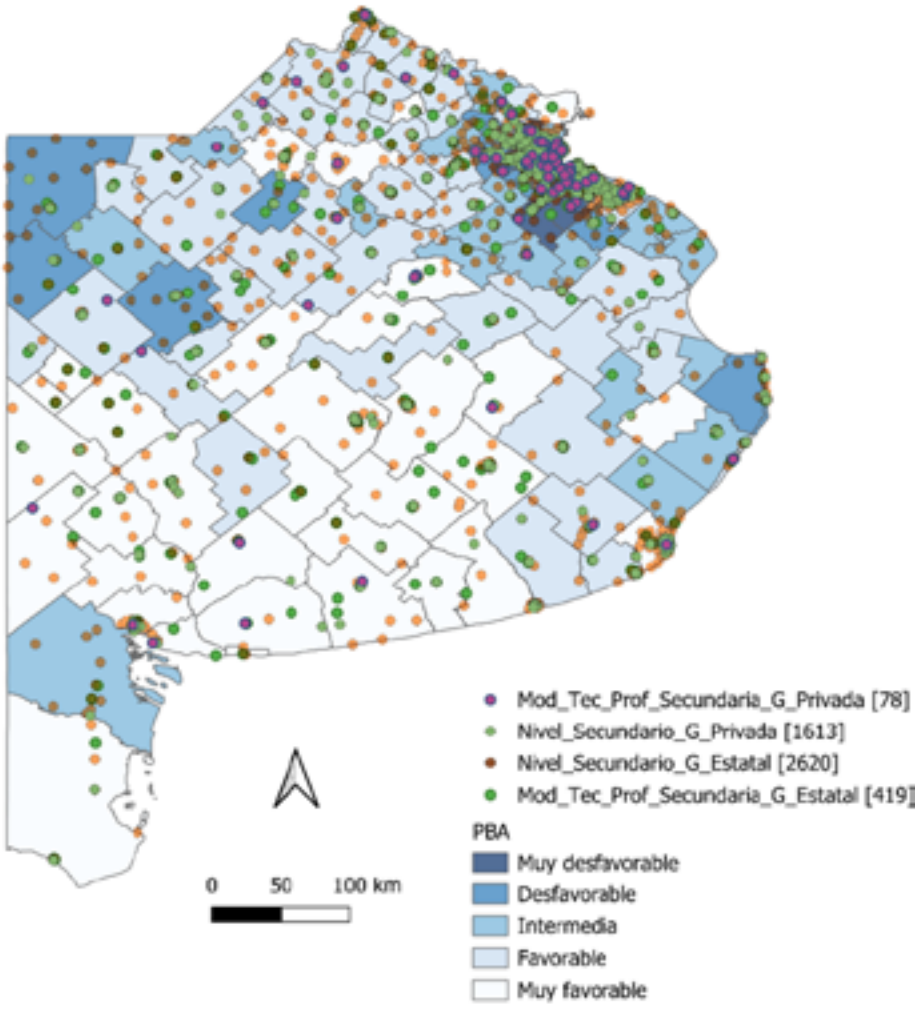
En cuanto a la distribución de las escuelas, existe una concentración en el área metropolitana de la provincia, con agrupamientos de escuelas en ciudades importantes como Mar del Plata y Bahía Blanca. Un análisis sobre la concentración de las escuelas secundarias estatales a través de la técnica del vecino más cercano arroja un resultado de concentración de las escuelas en el territorio bonaerense.

Mapa 1. Condiciones de vida en la provincia de Buenos Aires



Fuente: Elaboración propia sobre la base de INDEC-Censo 2022.

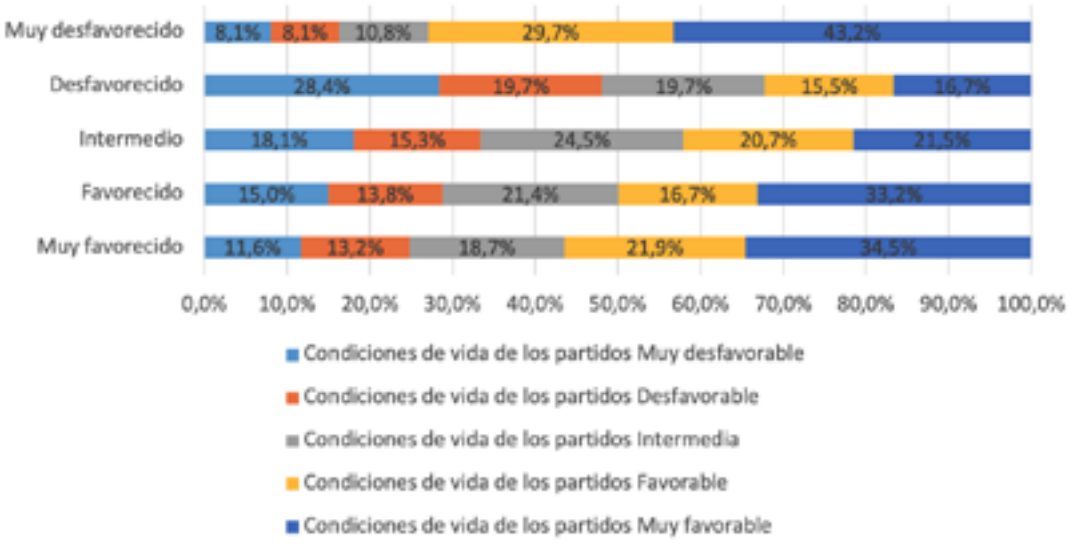
Mapa 2. Condiciones de vida en la provincia de Buenos Aires y distribución de escuelas secundarias



Fuente: Elaboración propia sobre la base de INDEC-Censo 2022 y Mapa Escolar DGCyE.

Un interrogante surge al momento de poner en diálogo la cartografía con los circuitos escolares, para ello se construyó el siguiente gráfico

Gráfico 3. Circuitos por condiciones de vida de los partidos.



Fuente: Elaboración propia sobre INDEC-Censo 2022.

A modo de ejercicio se busca conocer la relación entre los circuitos y los territorios. El circuito desfavorecido es el que se asienta en mayor medida en territorios con condiciones de vida muy desfavorables y desfavorables. El circuito más favorecido se localiza en ámbitos favorables y muy favorables. El circuito más desfavorecido se distribuye en territorios con condiciones favorables y muy favorables, no pudiéndose establecer en este caso una relación directa entre localización de los circuitos y el grado de favorabilidad del territorio. Por este motivo el ejercicio resulta exploratorio y de aproximación, dada la limitación de no poder georreferenciar las escuelas de la base de datos debido al resguardo estadístico.

A modo de cierre

La segmentación socioeducativa constituye un problema a ser atendido, pues produce desigualdad en las trayectorias y aprendizajes de los estudiantes según el segmento al que concurran. Los estudios nacionales e internacionales dan cuenta de esta problemática al señalar que la existencia de circuitos o trayectos escolares producen situaciones de injusticia y desigualdad de oportunidades.

El artículo buscó abordar la segmentación socioeducativa a través de la construcción de circuitos escolares de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. El resultado fue la construcción de cinco circuitos que varían en gradiente de favorabilidad, encontrando coincidencias con la literatura consultada. En primer término, existe una diferenciación de los circuitos respecto al sector de gestión, encontrándose el circuito más desfavorecido con una mayor representación en el sector estatal, mientras que los circuitos más favorecidos corresponden al sector privado.

En segundo lugar, a medida que aumenta la desfavorabilidad del circuito aumentan las proporciones de alumnos de NSE bajo, mientras que los estudiantes de NSE alto concurren a los segmentos más favorecidos. Esto da cuenta de una segmentación según clase social y abona a la segregación de estudiantes de un mismo estrato social contribuyendo a los efectos negativos del efecto de establecimiento y del efecto compañero discutidos en la bibliografía.

Otro hallazgo del análisis realizado y que va en línea con la literatura consultada, son las desigualdades en las trayectorias escolares. Los circuitos más favorecidos tienen valores más altos de alumnos promovidos, cifras que disminuyen a medida que aumenta la desfavorabilidad; a la par en los circuitos más desfavorecidos son más altas las proporciones de estudiantes con repitencia y sobreedad.

En relación con los aprendizajes, se encuentran disimilitudes entre los circuitos, en los resultados alcanzados en Lengua, a medida que aumenta la desfavorabilidad de los circuitos aumentan las proporciones de estudiantes que alcanzaron un nivel por debajo del básico, esto ocurre más pronunciadamente en el caso de Matemática.

Estas conclusiones abren posibilidades de futuras investigaciones a nivel nacional y provincial, dada la posibilidad de aprovechamiento de las fuentes disponibles que permiten análisis a nivel nominal. En este sentido, el aporte de este estudio radica en el trabajo con una base nominalizada de una provincia para identificar las desigualdades educativas al interior de la misma, pues muchos estudios existentes realizan trabajos a escala nacional o comparaciones interprovinciales o aplican perspectivas cualitativas en áreas locales. En este sentido se plantea una metodología que puede ser replicable para otras jurisdicciones y que permitiría realizar estudios comparativos.

Los resultados aportan información para las instancias responsables de las políticas educativas, referida a la existencia de escuelas que requerirían de mayor apoyo pedagógico y de recursos materiales, así como una revisión de la distribución de la matrícula por estrato social entre establecimientos escolares. En este sentido, el conocimiento sobre las disparidades entre las escuelas plantea el desafío de políticas que disminuyan las desigualdades, y que estén orientadas a homogeneizar las condiciones de escolarización y de acceso al conocimiento para todos los estudiantes sin importar su nivel socioeconómico.

Finalmente, cabe señalar las limitaciones de este estudio, pues depende de las fuentes de información disponibles y que no brindarían variables ajustadas a los propósitos del análisis, tal es el caso de las variables que dan cuenta de las condiciones materiales, pues, por ejemplo, no es posible conocer el estado de la infraestructura escolar o las condiciones del mobiliario. Otra limitación es que la información del nivel socioeconómico se encuentra disponible sólo para los estudiantes del último año, no pudiendo dar cuenta de las características de todo el alumnado del nivel secundario. En este sentido, sería pertinente contar con mejores fuentes de información, aunque es de destacar la publicidad de bases nominales que permiten trabajos como el aquí presentado.

Bibliografía

- Acosta, F. (2021) *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Baudelot, C. H. y R. Establet. (1975) *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Bellei, C. (2013) "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena", *Estudios Pedagógicos*, (39)1, pp. 325-345. Disponible en: https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019
- Beynon, J (1997) "Physical facilities for education: what planners need to know", *Fundamentals of Educational Planning*, (57), Paris: IIPE-UNESCO

- Bezem, P. (2012) *Equidad en la distribución de la oferta de educación pública en la Argentina*, Buenos Aires: CIPPEC, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bonal, X. y Bellei, C. (2018) "Introduction: The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization", en Bonal, X. and Bellei, C. (eds.) *Understanding School Segregation Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* London: Bloomsbury Academic, pp.11-37.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (1970) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Born, D., Montes N. y Cruzalegui I. (2019) *Índice de contexto social de la educación: ICSE: utilización de la información censal para la clasificación de pequeños territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la política educativa*, Buenos Aires: OEI; Ministerio de Educación de la Nación.
- Bowles, S. y H. Gintis (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Buzai G. y Baxendale, C. A. (2012) *Análisis socioespacial con Sistemas de Información Geográfica. Ordenamiento territorial, Temáticas de Base Vectorial*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cervini, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *7*, pp. 445-500.
- Cornejo, M y Llanch, J. (2018) *Factores condicionantes de los aprendizajes en la escuela primaria y media. Evidencias a partir de las pruebas Aprender 2016*. LIII Reunión Anual. Asociación Argentina de Economía Política.
- Cetrángolo, O, C. Steinberg & F. Gatto (2011) *Desigualdades territoriales en Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Buenos Aires: CEPAL, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina.
- Delvaux, B. (2006) "Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens", *Revue française de pédagogie*, 156, pp. 63-73. Disponible en: https://doi.org/10.4000/rfp.356
- DINIECE (2004) *Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dubet, F. (2009) "Las paradojas de la integración social", *Espacios en Blanco Revista de Educación*,19, pp. 197-214.
- Dupriez, V. (2010) "Methods of Grouping Learners at School". *Fundamentals of Educational Planning*, (93).
- Dupriez V., y D. Hugues (2004) "Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique", *Revue française de pédagogie*, (148), pp.145-165. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3258
- Dupriez, V.; S. Barbana y M. Veroehen (2018) "Structural and Systemic Dimensions of School Segregation in French-speaking" en Bonal, X. and Bellei, C. (eds.) *Understanding School Segregation Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Filmus, D.; Kaplan, K.; Miranda, A. y Moragues, M (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Giovine, M. A. y Antolín Solache, A. M. (2023) "El espacio de las escuelas secundarias de Córdoba Capital, 2017: una caracterización multidimensional", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(33), pp.134-146
- Grinberg, S. (2023). "Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar. Cartografías urbanas de la desigualdad escolar", *Revista Del IICE*, (53), pp. 13-30. Disponible en: https://doi.org/10.34096/iice.n53.11653
- Herger, N. y Sassera, J. (2022) "Desigualdades territoriales en el acceso y permanencia a la educación secundaria: aportes para la identificación de las condiciones sociales y educativas a nivel departamental en Argentina", *Revista Lavboratorio*, 32(1), pp. 33-66. Disponible en: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/8053
- Ibáñez Martín, M. M. (2015) "Segmentación educativa: una estimación para la última década en Argentina", *Estudios Económicos*, 32(64), pp. 53-100.
- Katzman, R. (2001). "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos", *Revista de la Cepal*, (75). Disponible en: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10782

- Kessler, G. (2002). *La experiencia fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Krüger, N. (2020) "Efectos Compañero en Contextos Escolares Altamente Segregados", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), pp. 171-196.
- Krüger, N. (2019). "La segregación por nivel socioeconómico como dimensión como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), pp. 1-37. Disponible en: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3577
- Krüger, N. (2012) "La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro-social", *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156. Disponible en: https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.605 Krüger, N., Tortul, M., Fomichella, M.M y Alderete Schwal, M. (2021) "Elección escolar, segmentación educativa y segregación residencial en la localidad de Bahía Blanca, Argentina", *XVI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. III Congreso Internacionalde Población del Cono Sur*. Asociación de Estudios de Población de la Argentina.
- Krüger; N., McCallum, A. y Volman, V. (2020) "Segregación escolar por nivel socioeconómico: disparidades entre las provincias argentinas", *LV Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*, Asociación Argentina de Economía Política, Noviembre, Buenos Aires.
- Llach, J.J. (2006) *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Llach, J. J., y Gigaglia, M. E. (2006) *Escuelas ricas para pobres. La segregación social en la educación media argentina*. Buenos Aires: IAE.
- López Roldán, P. y Fachelli, S. (2015) "Análisis de clasificación", en López Roldán, P. y Fachelli, S. *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Macció, J. y Falcone, J. (2023) "Segmentación de la educación argentina. Evidencia a partir del gasto educativo directo de los hogares", *Propuesta Educativa*, 32(59), pp. 118-138.
- Ministerio de Educación (2023) Aprender 2022. Informe nacional de resultados Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Núñez, P.; Seca; v. y Arce Castello, V. (2021) "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina", *Documentos de Proyectos*. Santiago: CEPAL.
- Red Federal de Información Educativa (2003) *Sistema nacional de indicadores educativos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ringer, F. (1972) "La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920", en D. Müller ,F. Ringer y B. Simon (comps.) *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Servicio de Publicaciones.
- Riquelme, G. C.; N. Herger y Sassera, J. (2021) "La deuda social educativa y la educación secundaria en clave territorial: hallazgos sobre las desigualdades provinciales y departamentales y los desafíos para la planificación y la asignación de recursos", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (14), pp. 14-35. Disponible en: http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/836
- Riquelme, G. C., Herger, N. y Sassera, J. (2018) *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2023) *Aprender 2022. Informe nacional de resultados. Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Sassera, J. (2022) "Desigualdades educativas y socioespaciales en la educación secundaria en Argentina: aportes para la identificación de circuitos educativos en los departamentos de la provincia de Chaco", *Revista Itinerarios Educativos*, (16), pp. 1-13. Disponible en: https://doi.org/10.14409/ie.2022.16
- Sassera, J. (2020) "Efecto de lugar: aportes para comprender la segmentación socioeducativa en dos espacios locales de Argentina", *Religación. Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), pp. 89-103. Disponible en: https://doi.org/10.46652/rgn.v5i25.666

- Sassera, J. (2018) "Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires" en M. Carretero (Comp.) *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*, Buenos Aires: Flacso Argentina, pp. 46-56. Disponible en: http://flacso.org.ar/noticias/nuevos-desafios-en-educacion-una-mirada-interdisciplinaria/
- Sassera, J. (2016) "El uso de sistemas de información geográfica para el abordaje de la desigualdad espacial y la desigualdad educativa. Aplicación para el análisis de las localidades de Campana y Zárate", *Geografía y Sistemas de Información Geográfica*, (8), pp. 91-113. Disponible en: https://revistageosig.wixsite.com/geosig/geosig-8-2016
- Sassera, J. (2014) *Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Serrati, P. S. (2023) "Diferencias entre Escuelas en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(110), pp. 1-22 Disponible en: https://doi.org/10.14507/epaa.31.7569
- Tiramonti, G. (2008) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Tiramonti, G y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- UNICEF (2020*) Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Veleda, C. (2012) *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Editorial Stella, La Crujía.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Verhoeven, M. (2013) "Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos postmasificación. Los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto", *Propuesta Educativa*. (40), pp. 87- 98 http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/40-art- verhoeven.pdf
- Velázquez, G. (2016) *Geografía y calidad de vida en la Argentina: análisis regional y departamental*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Notas

[1] La cantidad de estudios es significativa, sólo se citan algunas referencias por limitaciones de espacio.

[2] Un valor de 1 en el índice de vecino más cercano indica un patrón de distribución aleatorio, mientras que un valor de 2 un patrón ordenado en la distribución de las unidades espaciales. El valor obtenido para las escuelas secundarias estatales de la provincia fue de 3.

*Jorgelina Sassera es Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. E-mail: jsassera@unsam.edu.ar https://orcid.org/0000-0002-4109-7772

Aportes para el análisis de la integración de la Educación Digital, la Programación y la Robótica en el nivel primario en Argentina: de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a los diseños curriculares

Contributions to the Analysis of the Integration of Digital Education, Programming, and Robotics in Primary Education in Argentina: From the Priority Learning Cores to Curriculum Designs

NERINA MENCHÓN*
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
MARÍA VIRGINIA MAUCO**
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
MARÍA CARMEN LEONARDI***
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Resumen:
Este artículo presenta algunos de los resultados obtenidos en una investigación más amplia que tuvo por objetivo explorar la integración de los contenidos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica en los diseños curriculares del nivel primario de Argentina. Se analizan las justificaciones y argumentos en los que se basa dicha integración y cuáles fueron los actores principales que participaron en el proceso de elaboración de los diseños curriculares de las jurisdicciones seleccionadas.

Palabras clave: Diseño Curricular - Educación Primaria - Educación Digital - Programación - Robótica Educativa

Abstract:
This article presents some of the results obtained from a broader research study aimed at exploring the integration of the contents of the Priority Learning Cores in Digital Education, Programming, and Robotics into the primary level curriculum designs in Argentina. The analysis focuses on the justifications and arguments underlying this integration, as well as identifying the main stakeholders involved in the process of developing the curriculum designs for the jurisdictions selected.

Keywords: *Curriculum Design - Primary Education - Digital Education - Programming - Educational Robotics*

Recibido el 30 de junio de 2024 | Aceptado el 12 de septiembre de 2024

Cita recomendada: Menchon, N. Mauco, M.V. y Leonardi, M.C. (2024), "Aportes para el análisis de la integración de la Educación Digital, la Programación y la Robótica en el nivel primario en Argentina: de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a los diseños curriculares", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp 117 - 128.

1. Introducción

Este estudio se fundamenta en una concepción del currículum considerado como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, cuya construcción se desarrolla a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (De Alba, 1998). Esto hace necesario un estudio del currículum de manera situada, reconociendo su carácter histórico**,** debido a que la conjugación de la elección epistemológica y la legitimación social se ve afectada por el contexto mismo (Caraballo y Cicala, 2005). En este sentido, la elaboración del currículum es *"ante todo la expresión de luchas y conflictos entre posiciones y tradiciones que finalmente devienen en un texto prescripto, con efectos regulativos en las prácticas de enseñanza"* (Alterman, 2008: 127), donde se manifiesta un juego dialéctico de una opción que debe justificarse a la luz de la encrucijada entre la elección epistemológica (desde un posicionamiento en torno al conocimiento mismo) y, conjuntamente, en relación a aquello que aparece como legítimo a los ojos de la sociedad (la exigencia de que esos saberes tengan reconocimiento social) (Caraballo y Cicala, 2005).

Este proceso expresa una *transposición didáctica "stricto sensu"* o *transposición externa* donde se seleccionan los saberes científicos que luego formarán parte del *saber a enseñar*. El mismo se da en la *noosfera,* instancia que se encuentra en la periferia del sistema de enseñanza y es una "*suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero tamiz por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal*" (Chevallard, 1991: 29), donde se encuentran quienes se enfrentan con los desafíos, exigencias, necesidades y conflictos que surgen del encuentro entre el sistema educativo (miembros del sistema de enseñanza como docentes, directivos, estudiantes, etcétera) y representantes de la sociedad (padres de estudiantes, especialistas de disciplinas, organismos políticos, entre otros). En esos intercambios y negociaciones ligadas a problemas de legitimidad y la selección de los contenidos considerados como relevantes para ser enseñados, se deben proporcionar soluciones provisorias a los problemas que se presentan, respecto al proyecto social definido (Alfaro Carvajal y Chavarría Vásquez, 2012).

Para reconocer argumentos que le otorgan legitimación a la inclusión de los contenidos de Educación Digital, Programación y Robótica (en adelante, EDPR) en el currículum oficial del nivel primario en Argentina, es necesario indagar el contexto no solo a nivel nacional sino también mundial. Al hacerlo, se advierte el impulso de iniciativas con diferentes trayectorias en la construcción de propuestas curriculares (Echeveste y Martínez, 2016; Martínez y Borchardt, 2021; Rodríguez y Cortez, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021; Vázquez *et al.*, 2019). Ejemplos de esto son los casos de países que integran los contenidos de manera obligatoria como: Australia, Finlandia, Inglaterra, Polonia y Brasil, mientras que otros lo hicieron de modo optativo como: Estados Unidos, Estonia y Singapur. Los países que optaron por la obligatoriedad lo hacen de diferentes maneras: transversal o integrado (como por ejemplo Brasil o Finlandia integrado con matemáticas) o como asignatura con su propio espacio curricular (como los casos de Australia, Finlandia, Inglaterra y Polonia). Ningún país que lo consideró como obligatorio lo incluyó de manera extracurricular (Martínez *et al.*, 2023).

En referencia a las justificaciones acerca de la integración de contenidos de EDPR, las mismas pueden clasificarse en tres grandes grupos:

- las basadas en la necesidad de abordar problemas socio-económicos y ambientales, desde una perspectiva que incluya la ética (como Australia, Finlandia, Polonia y Singapur).

- las vinculadas a la mejora de la productividad del sistema económico y el empleo, incluyendo la inserción laboral de jóvenes y desempleados (los casos de Estonia, Finlandia, Singapur y Polonia).
- las centradas en despertar vocaciones científicas e impulsar el estudio de carreras universitarias vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) y a las Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas (denominadas STEAM), por la disminución de sus matrículas, especialmente haciendo énfasis en los sectores que tenían menos acceso a estas carreras como los son las minorías étnicas y las mujeres (como por ejemplo en el caso de Estados Unidos e Inglaterra) (Martínez *et al*., 2023).

Estos datos a nivel mundial sirven para contextualizar el caso de la introducción de los contenidos de EDPR en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (en adelante, NAP) y, posteriormente, en los diseños curriculares en Argentina.

Educación Digital, Programación y Robótica en Argentina: de los NAP EDPR a los diseños curriculares

Durante los años 2004 y 2012, mediante un proceso de acuerdos federales entre representantes de las jurisdicciones y con la participación de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación, se crearon NAP para todo el territorio argentino. Los NAP son un conjunto de saberes que son: *claves* (porque refieren a los temas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas de descubrimiento/razonamiento/expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general); *indispensables* (al tratarse de modos de pensar/actuar fundamentales para la igualdad y equidad); *relevantes* (al favorecer la comprensión de problemas, temas y preguntas que del mundo actual y son una *condición* para la adquisición de otros aprendizajes (CFCyE, 2004).

En el año 2018, se aprobaron los NAP de EDPR (CFE, 2018), siendo una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional. La introducción de estos temas en la agenda educativa y su inclusión en los diseños curriculares tiene una larga trayectoria en lo que respecta al nivel secundario (Martínez *et al*., 2023; Rodríguez *et al*., 2021). No obstante, es más novicia en el nivel primario.

En relación a las justificaciones de esta inclusión, varios autores/as abordan este tema como por ejemplo: Albarello y Hafner Táboas (2019) que explican los motivos, el *"para qué"* de la incorporación de EDPR en la educación obligatoria argentina. Según estos autores se basan en: a) el *mundo del trabajo* al ser competencias necesarias para la inserción en el mercado de trabajo y para favorecer el desarrollo económico; b) *el mundo de la ciencia, la investigación y la universidad* al preparar al estudiantado para la universidad o la investigación científica; c) la *mejora del aprendizaje* al ser contenidos motivadores, mejorando indirectamente los aprendizajes de otras áreas de conocimiento y d) *la resolución de problemas* ya que el aprendizaje de la programación y la robótica promueve esta capacidad cognitiva y la solución de problemas reales. Al respecto, Borchardt y Roggi (2017) expresan que la integración se debe a que estos contenidos de EDPR son principios fundantes de una nueva alfabetización que los/as estudiantes requieren para poder comprender el modo de funcionamiento técnico de lo digital y, por ende, resultando claves para que puedan situarse en el mundo de manera crítica y aspirar a participar como ciudadanos plenos.

Para concretar el objetivo de integrar los NAP EDPR a los diseños curriculares de todas las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) se propusieron

algunos lineamientos entre los cuales se encuentra el establecimiento de un plazo de 2 años para la adecuación de los documentos curriculares y la explicitación de las áreas de conocimiento donde se trabajarían esos contenidos (CFE, 2018).

En base a ello, deberían haberse adecuado los currículums reconociendo la relevancia del avance de esta definición político-educativa que, concertada federalmente, busca contemplar la diversidad de realidades socioeducativas de las jurisdicciones de Argentina. De ahí surge el propósito de este estudio[1] de analizar si, a partir de su aprobación, hubo alguna inclusión de esos saberes en los diseños curriculares que se actualizaron posteriormente a esa fecha, cuáles fueron los actores que participaron en la elaboración de los currículums y cuáles son las justificaciones que aparecen en relación a esta integración, más allá de las explicitadas en los propios NAP EDPR.

2. Metodología

Este estudio es de carácter exploratorio e inició con una búsqueda de los diseños curriculares correspondientes al nivel primario de las jurisdicciones de Argentina. La misma concluyó en el mes de julio de 2024, motivo por el cual, en este estudio no se recuperarán diseños actualizados posteriormente a esa fecha. Se consideraron como criterios de inclusión y exclusión que los mismos:

1) estuviesen publicados, hasta la fecha que concluyó el rastreo, en las páginas web oficiales de Direcciones, Ministerios o Consejos de Educación correspondiente a cada jurisdicción.

2) hayan sido actualizados a partir de 2018, año en el cual se aprueban los NAP EDPR (CFE, 2018)

3) se encuentren actualmente vigentes y

4) citen explícitamente a los NAP EDPR o hicieran mención a su denominación exacta en sus marcos introductorios y/o anexos.

De este relevamiento surgió la muestra conformada por 8 diseños curriculares de las jurisdicciones de: CABA (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021)[2], Córdoba (Ministerio de Educación de Córdoba, 2023)[3], Jujuy (Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019), La Pampa (Ministerio de Educación de La Pampa, 2023), Mendoza (Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza, 2019)[4], Misiones (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2019), San Luis (Ministerio de Educación del Gobierno de San Luis, 2019) y Tierra del Fuego (Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019)[5].

Como dispositivo de análisis se utilizó el elaborado por Alterman (2008), debido a que posibilita interpretar el currículum en tres claves:

a) los conocimientos escolares legítimos (criterios de selección de contenidos),

b) la clasificación en el currículum (criterios de organización de los contenidos) y

c) las teorías de enseñanza y de aprendizaje subyacentes (criterios de secuenciación de contenidos).

Tal como se mencionó anteriormente, este artículo presenta una muestra parcial de los resultados de un estudio realizado más amplio. En este trabajo se aborda el punto a) los conocimientos escolares legítimos. Para el análisis con el dispositivo metodológico elegido fue necesario comprender a la selección de contenidos como:

> *"el resultado de un complejo proceso que responde a criterios de 'verdad' que demarcan lo que se considera socialmente valioso. Además, implica una operación simultánea de inclusión y exclusión que se va modificando a través del tiempo. El contenido escolar expresa así la apuesta legítima de un determinado grupo social que detenta y asume el poder y el control de la producción y reproducción cultural en un momento histórico determinado" (Altemann, 2008: 132).*

En ese sentido, se plantearon las preguntas orientadoras para la indagación: ¿cuáles son las justificaciones en las que se basa la selección de los contenidos de NAP EDPR a ser integrados en los diseños curriculares? y ¿qué actores participaron de la elaboración del diseño curricular? A continuación, se presentan los resultados de este estudio orientado sobre estos dos interrogantes centrales.

3. Resultados

3.1 Justificaciones en la que se basa la selección de contenidos de los NAP EDPR a ser integrados en los diseños curriculares

En el caso del diseño de CABA se reconoce la existencia de los NAP EDPR y su necesaria inclusión en los documentos curriculares adoptando diferentes estrategias y considerando las particularidades del contexto, necesidades, realidades y políticas educativas. Se propone el abordaje de programación y robótica como medios para favorecer el desarrollo del pensamiento computacional, ofreciendo las experiencias de aprendizajes necesarias para promover alumnos/as críticos/as y creadores/as con tecnologías digitales, desde un enfoque curricular para la Educación Digital (en adelante, ED) que la reconoce como un campo de conocimiento que involucra la alfabetización múltiple, el pensamiento computacional y una ciudadanía digital plena. La justificación de la inclusión de los contenidos de EDPR se basa en que los primeros años de escolaridad son fundamentales para aprender el lenguaje y las herramientas propias de la ED que les permitan a los/as estudiantes no ser meramente usuarios/as sino también creadores/as de tecnología, adquiriendo habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo actual, comprendiendo en profundidad los fenómenos tecnológicos, su funcionamiento e impacto social. También se expresa un posicionamiento en relación a los enfoques instrumentalistas, pensando la ED más allá de la tecnología del momento, buscando el sentido educativo de su integración y de ese modo evitando tecnificar la educación. Por último, se propone promover saberes que permitan al estudiantado intervenir y construir nuevas tecnologías y entornos digitales, para lo cual es central el desarrollo de una mirada crítica sobre las tecnologías y el aprendizaje de conocimientos específicos vinculados al pensamiento computacional, la programación y la robótica (Ministerio de Educación del Gobierno de CABA, 2021b).

En el currículum de Córdoba, también se hace mención a la integración de los contenidos de los NAP EDPR a fin de promover su alfabetización digital definida como el desarrollo de conjunto competencias y capacidades para la integración plena en la cultura digital.

Y es en ese sentido que se expresa que resulta fundamental que se realice desde múltiples abordajes de las tecnologías digitales tales como: a) objeto de estudio o campo disciplinar, donde en su estudio se contemplen los diferentes aspectos que constituyen las Ciencias de la Computación; b) objeto tecno-cultural, a partir de pensar las tecnologías desde el contexto socio-cultural en el cual se enmarcan, c) herramienta, soporte o medio, desde una perspectiva instrumental, y d) conocimientos para el ejercicio de una ciudadanía plena, donde el conocimiento sobre las tecnologías permite comprender y accionar sobre el mundo, posibilitando la defensa y promoción de derechos, disputa de sentidos, empodera a los individuos, "*Dando relevancia a los datos y algoritmos en la vida política contemporánea se construye la noción de soberanía tecnológica y digital*" (Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba, 2023:5). Las justificaciones de la integración de los contenidos de los NAP EDPR en el diseño se centra entonces en la necesidad de la alfabetización digital porque las tecnologías digitales, la informática y la programación constituyen la trama sociocultural de las instituciones educativas y, además, porque esos contenidos son indispensables para democratizar el acceso al conocimiento específico y así poder reducir la brecha digital.

El diseño curricular de Jujuy presenta la organización de los ejes de ED en base a la detallada en los NAP EDPR. Desde esta perspectiva, la ED se constituye como una propuesta de enseñanza que posibilita que los/as niños/as logren transformar, modelar, comunicar y otorgar un sentido particular a los saberes aprendidos. En ese currículum se justifica la integración de la EDPR en términos de impulsar prácticas cotidianas en valores y sentar las bases de la ética del cuidado de sí mismo/a, del ambiente y de los/as demás. También se menciona la importancia de abordar la brecha cultural y tecnológica, a la vez de responder a las necesidades de una nueva época compleja y a la concepción inclusiva que se caracteriza por la valoración de lo diverso, heterogéneo, multicultural, en el marco de la convivencia democrática y participativa (Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019).

En el caso de La Pampa, su diseño curricular hace mención explícita a los NAP EDPR y plantea su incorporación en consonancia con la Ley Provincial de Educación N° 2511 (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2009) la cual establece que el acceso y dominio de las TIC formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. A la vez, define como objetivo para el nivel primario el diseño de propuestas pedagógicas para el manejo de las TIC y la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. Se destaca que la integración se plantea en términos de una resignificación del espacio de Educación Tecnológica y de la reescritura de su material curricular para que dé cuenta de una articulación más estrecha con los NAP EDPR, "*atendiendo a la relevancia de la implementación de la tecnología digital y computacional en el contexto actual*" (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2023: 11). La justificación de la inclusión de los contenidos de los NAP EDPR en el diseño curricular para posibilitar el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales vinculadas al uso de tecnología digital; al conocimiento de las innovaciones digitales y computacionales y su aporte a la calidad de vida. Asimismo, estos saberes aportan a la desnaturalización de los intereses y necesidades a los que responden los medios digitales, a la participación de manera informada en los debates actuales sobre las interacciones entre la tecnología y la sociedad. A su vez, permiten el uso responsable y crítico, promueven la participación en la construcción y la modificación de la tecnología digital (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2023).

En el currículum de Mendoza se menciona que en su elaboración se tuvieron en cuenta contenidos de Educación Digital, Programación y Robótica (denominación que tienen los NAP EDPR[6]). El documento que aparece consultado se titula Programación y Robótica. Objetivos de Aprendizaje para la Educación Obligatoria[7] (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2017) que precisamente se basa en los NAP EDPR para su elaboración. La justificación del agregado de estos contenidos se basa en una visión integradora con la finalidad de atender más a la experiencia global de los/as estudiantes que a la naturaleza de las disciplinas. Por ese motivo, se plantea un espacio curricular organizado en función de cómo construye conocimiento el estudiantado, en lugar de meramente enfocarse en los saberes disciplinares. En ese sentido, se recupera el concepto de prácticas sociales como elemento central de articulación curricular (entendidas como los modos recurrentes de realizar una cierta actividad, compartidos por todos los integrantes de una comunidad y construidos históricamente). De esa forma, el objetivo no sería definir a priori conceptos abstractos sino que los/as estudiantes construyan a partir de sus propias prácticas que son individuales y sociales a la vez (Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza, 2019).

En el diseño curricular de Misiones, se expresa que el mismo se enmarca en la normativa vigente, entre ellas, NAP EDPR. Asimismo, hace referencia a la Ley de Educación disruptiva y Robótica (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2018). Esta Ley establece la integración de las metodologías disruptivas de enseñanza y aprendizaje al sistema educativo, mediante el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), tomando como eje de acción a la Escuela de Robótica de la Provincia de Misiones. Se entiende por Educación Disruptiva, al conjunto de acciones, estrategias y metodologías de enseñanza, que permiten la introducción de avances e innovaciones con miras a la transformación de los procesos educativos, mediante las TAC (Gil, 2008) y los usos que se desarrollan en el ámbito de la educación y la comunicación. Mediante esta ley, se aprueba la incorporación de la Robótica y la Programación al diseño curricular de manera transversal, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En el marco de dicha ley, surgen iniciativas tales como *La Escuela de Robótica* (de gestión estatal, no arancelada), que se considera una experiencia piloto y pionera en Argentina, debido a que ofrece una propuesta pedagógica en torno a la ciencia y a la tecnología orientadas a la formación en programación y la robótica educativa, para jóvenes y niños/as a partir de los 5 años[8]. La justificación de la inclusión de los contenidos de los NAP EDPR se basa en el reconocimiento de la realidad actual donde la convivencia con diversos fenómenos tecnológicos atraviesa a la sociedad, generando una multitud de efectos en la vida cotidiana. Las comunicaciones ocupan un espacio fundamental en la vida de las personas, en la producción y los servicios como por ejemplo la delegación de los programas de acción a los sistemas automáticos (relacionados con programación y robótica), entre otros. Por ende, la inclusión de la formación tecnológica permite a los/as estudiantes comprender críticamente las nuevas tecnologías (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2018).

El encuadre del diseño curricular San Luis se basa en normativas nacionales y provinciales que establecen las bases y definiciones para regular la educación primaria. Estos lineamientos curriculares que obedecen al ámbito de la política educativa nacional son coherentes con los dispositivos que en la provincia se desarrollan dentro del Programa "San Luis 3.0" del Gobierno de San Luis -actualmente denominados San Luis 4.0-. El mismo, para los niveles educativos primario y secundario tiene por objetivo despertar la

curiosidad y dar los lineamientos básicos en relación a la programación, pensamiento abstracto y resolución de problemas. En su marco general, se explicita que algunos lineamientos específicos del nivel son normados a partir de una serie de leyes nacionales y a la vez retomando las resoluciones emanadas por el CFE, entre ellas, la que aprueba los NAP EDPR. Se justifica la relevancia de la inclusión de los saberes de los NAP EDPR en el currículum a partir de la importancia de una iniciación en la utilización de tecnologías para resolver problemas en la vida cotidiana, avanzando progresivamente hacia el aprendizaje de conceptos básicos de programación y robótica. La inclusión de la ED se fundamenta a partir de que su enseñanza implica un gran desafío y una oportunidad por la importancia que genera en la realidad actual, marcada por los grandes cambios en la elaboración de diferentes artefactos y en una rápida evolución de los conocimientos. Además, se expresa que la tecnología condiciona las actividades, los comportamientos, el desarrollo social y la cultura y, ante la extensión del mundo tecnológico, es necesario la formación para la toma de decisiones, sabiendo el para qué, cómo y porqué del uso de la tecnología (Ministerio de Educación del Gobierno de San Luis, 2019).

Por último, en el caso de Tierra del Fuego**,** se justifica la inclusión de los saberes de EDPR en el diseño curricular a partir de reconocer: la aprobación de los NAP EDPR; la importancia de la integración y dominio de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías considerados como indispensables para la inclusión en la sociedad digital; y la relevancia de la programación, la robótica, el pensamiento computacional, el pensamiento algorítmico y las CC como áreas de conocimiento fundamentales para desarrollar competencias digitales para que el estudiantado pueda desarrollar habilidades para solucionar diversas problemáticas sociales, prepararse para el mundo del trabajo, profundizar en el ejercicio de una ciudadanía democrática y fortalecer el desarrollo económico de la provincia. Estos argumentos se fundamentan sobre las bases de: acompañar a la formación integral; brindar una mejora a la calidad educativa, la innovación pedagógica y la inclusión socioeducativa; favorecer la formación de ciudadanos/as críticos ante soluciones informáticas, que puedan habitar internet de forma segura, participando y ejerciendo una ciudadanía plena; potenciar en los/as estudiantes un conjunto de competencias y habilidades necesarias para desempeñarse en situaciones y contextos reales, actuales y diversos, propios de una sociedad post digital; y fomentar una educación en la diversidad, cooperación y en el desarrollo de ciudadanos/as libres y soberanos/as, utilizando y valorando la ética del software libre (Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019).

3.2. ¿Qué actores participaron de la definición de esos contenidos?

Otro aspecto del análisis es la consideración de los actores que participaron en la definición de los contenidos. El ingreso de nuevos/as participantes en la elaboración de un currículum o su protagonismo y legitimación en ese proceso, puede ayudar a comprender aspectos como la negociación, elección predominante de algunos contenidos sobre otros, la atención prioritaria a algunas demandas más que a otras, entre otras cuestiones resultantes de las interacciones entre el sistema educativo y el entorno social.

A continuación, se presenta una tabla que expresa los participantes en la creación del diseño curricular de cada jurisdicción.

Tabla N° 1: Actores participantes en la elaboración del diseño curricular de cada jurisdicción

Jurisdicción	Supervisores, docentes y directivos	Ministerios / Áreas / Secretarías / Direcciones	Instituciones Educativas de Educación Superior	Especialistas y/o Equipos Técnicos	Sindicatos	Otras instituciones
CABA	X	X		X		X
Córdoba		X				
Jujuy	X	X	X	X		
La Pampa		X		X		X
Mendoza	X	X	X	X		X
Misiones	X	X	X	X	X	
San Luis	X	X				
Tierra del Fuego		X				

Fuente: Elaboración propia en base a los diseños curriculares de las jurisdicciones (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021; Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba, 2023; Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019; Ministerio de Educación de La Pampa, 2023; Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza, 2019; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, 2019; Ministerio de Educación del Gobierno de San Luis, 2019; Ministerio de Educación del Gobiern de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019)[9].

Algunos datos destacables en relación a la participación en los diseños:

- En CABA y La Pampa participan fundaciones especialistas en TIC, Ciencias de la Computación y su Didáctica (Evolución y Eidos / Dr. Manuel Sadosky).
- En Córdoba no se especifican los actores participantes, por lo que solo se consideraron las autoridades del Ministerio de Educación, Secretarías y Direcciones como la de Educación Primaria. Lo mismo para Tierra del Fuego donde solo se menciona como autora a la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Informática y Evaluación o en el caso de San Luis donde solo se detalla la participación de docentes del nivel y del Ministerio de Educación. Esto no desconoce que puede haber otros implicados, pero no se consideran al no estar detallados.
- En Jujuy, Mendoza y Misiones participaron las Universidades Nacionales y los Institutos Superiores de Educación y Formación Docente y Técnica.
- Misiones es el único caso que cuenta con la participación de Sindicatos docentes.

4. Conclusiones

A partir de este estudio exploratorio se pudo reconocer que actualmente 8 de las 23 jurisdicciones de Argentina ya han incorporado los contenidos presentes en los NAP EDPR en sus diseños curriculares.

En relación a las justificaciones de esa integración se puede destacar que no se identificó discursivamente un énfasis en la formación de técnicos y especialistas a futuro sino que su inclusión se basó en argumentos tales como: la importancia del desarrollo a temprana edad de habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo tecnológico actual, la necesidad de la comprensión crítica de las nuevas tecnologías, el garantizar el desarrollo de una alfabetización digital, el favorecer la formación de la ciudadanía digital y la participación en la cultura digital, el compromiso para poder achicar la brecha cultural y

tecnológica y la relevancia de promover una visión integradora y una experiencia global e interdisciplinaria para todos/as las/os estudiantes.

En cuanto a los actores participantes en la elaboración de los diseños se pudieron detectar diferencias, contando en un solo caso la participación de los sindicatos, en otros de especialistas en EDPR y en otros de representantes de las instituciones de educación superior y/o universitario. Como rasgo común a todos los casos (inclusive en los que se detalla en menor medida este punto) las autoridades de gobierno siempre estuvieron presentes.

Desde la perspectiva del currículum en la cual se enmarca este estudio se remarca la importancia crucial de la participación activa y democrática en la construcción del currículum, no sólo de autoridades del gobierno o expertos disciplinares sino también de pedagogos especialistas en la enseñanza de esos contenidos y diversos actores de la comunidad, fuerzas sindicales, entre otros, para garantizar la mayor pluralidad de voces en dicho proceso. Solo así se podrán construir currículums de manera colectiva, a partir de actos dialógicos y negociaciones, contemplando las particularidades de la realidad educativa de cada jurisdicción y construyendo la legitimidad social de los contenidos a ser enseñados.

Si bien no todas las jurisdicciones del país han logrado incluir los contenidos de los NAP EDPR en sus diseños curriculares, hay actualmente muchas trabajando para incluir estos contenidos tales son los casos de: La Rioja donde el Ministerio de Educación en conjunto con la Fundación Sadosky trabajan para que en 2024 se efectivice la incorporación de un nuevo espacio de "Ciencias de Computación" para el nivel que aborda los contenidos de los NAP EDPR (Soria, 2023) o de Santa Fe que realizó una consultoría con mencionada Fundación para la actualización de los diseños curriculares de los contenidos de Educación Tecnológica para los niveles educativos obligatorios (Canal AR, 2023).

Por último se reconoce también que, más allá de los diseños curriculares, hay más iniciativas (inclusive promovidas desde las mismas jurisdicciones) con el objetivo de incluir los contenidos de EDPR en el nivel primario como son los casos de: *Escuelas del Futuro* en Neuquén, *Escuela de Robótica* en Misiones o programas como *San Luis 4.0* con el fin de fomentar la formación básica en relación a la programación, pensamiento abstracto y resolución de problemas, entre otras vinculadas a la formación docente la cual es otro pilar esencial para hacer posible una adecuada integración de esos contenidos en las aulas.

Bibliografía

- Albarello, F. y Hafner Táboas, A. (2019) "Programación y robótica: cómo y para qué. Análisis de las políticas educativas en Argentina", *Contratexto*, 0(032), pp. 71-93.
- Alfaro Carvajal, C. y Chavarría Vásquez, J. (2012) "La transposición didáctica: un ejemplo en el sistema educativo costarricense", *Uniciencia,* 26(1-2), pp. 153-168.
- Alterman, N. (2008) "La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas", *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación,* (6), pp. 127-145.
- Canal AR (2023) *La Fundación Sadosky impulsa un observatorio global sobre la computación en las escuelas*. Disponible en: https://www.canal-ar.com.ar/31282-La-Fundacion-Sadosky-impulsa-un-observatorio-global-sobre-la-computacion-en-las-escuelas.html (último acceso 24 de agosto de 2024).
- Borchardt, M. y Roggi, I. (2017) Ciencias de la computación en los sistemas educativos de América Latina. *SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Disponible en: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5147

- Caraballo, S. y Cicala, R. (2005) "Hacia una Didáctica de la Informática". Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas Nacionales en Didácticas Específicas*. UNSAM.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Echeveste, M. E. y Martínez, M. C. (2016) "Desafíos en la enseñanza de Ciencias de la Computación", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(7), pp. 34-48.
- Gil, J. M. S. (2008) "De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal", *Investigación en la Escuela*, (64), pp. 19-30.
- Martínez, M. C. y Borchardt, M. (2021) Enfoques y perspectivas didácticas globales en la enseñanza de la computación. *III Simposio Argentino de Educación en Informática, SAEI 2021-JAIIO 50*. 18 al 20 de octubre. Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa.
- Martínez, C., Borchardt, M., Bonello, B., Marés, L. y Roggi, I. (2023) *La introducción de las Ciencias de la Computación en la escuela. Análisis de las políticas educativas y sus desafíos en diez países*. Disponible en: https://curriculum.program.ar/wp-content/uploads/2023/07/Informe_-Adela_2023.pdf
- Menchón, N., Elizalde, A., Mauco, V. y Leonardi, C. (2021) Formación docente para la enseñanza de las Ciencias de la Computación en el nivel primario: la experiencia del Taller de Práctica en el marco de la pandemia. *III Simposio Argentino de Educación en Informática (SAEI 2021) - JAIIO 50.* Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa, pp. 14-27. Disponible en: https://50jaiio.sadio.org.ar/pdfs/saei/SAEI-02.pdf
- Menchón, N., Mauco, V., Leonardi, C. y Elizalde, A, (2022a) "Formación docente en tiempos de pandemia: adaptaciones a la propuesta del Taller de Práctica Docente de la Especialización en Didáctica de las Ciencias de la Computación para la educación primaria", *Electronic Journal of SADIO,* 21(2), pp. 141-160. Disponible en: https://revistas.unlp.edu.ar/ejs/article/view/17670
- Menchón, N., Leonardi, C. y Mauco, V. (2022b) "Aportes para la construcción de la didáctica de las Ciencias de la Computación: un instrumento para el análisis de secuencias didácticas", *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Didáctica de Ciencias de la Computación: JADiCC 2021*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación Sadosky, pp. 162-175. Disponible en: https://jadicc2021.program.ar/wp-content/uploads/2022/03/actas-jadicc-2021.pdf
- Rodríguez, J. y Cortez, M. (2020) "La posición de las Ciencias de la Computación en el Diseño Curricular para la Escuela Secundaria Argentina: Una Revisión Sistemática", *Electronic Journal of SADIO*, 19(2), pp. 136-150.
- Rodríguez, J., Cortez, M. y Boari, S. (2021) "Explorando el lugar de las áreas de conocimiento de las Ciencias de la Computación en la Escuela Secundaria Argentina: Una Revisión Sistemática", *Anales de SAEI 2021, Simposio Argentino de Educación en Informática,* pp. 142-154.
- Soria, A. (2023) "En el 2024 Educación prevé la incorporación de un nuevo espacio de enseñanza denominado Ciencias de la Computación". *La Red*. Disponible en: https://laredlarioja.com.ar/sitio/en-el-2024-educacion-preve-la-incorporacion-de-un-nuevo-espacio-de-ensenanza-denominado-ciencias-de-computacion/ (último acceso 24 de agosto de 2024).
- Vázquez Uscanga, E. A., Bottamedi, J. y Brizuela, M. L. (2019) "Pensamiento computacional en el aula: el desafío en los sistemas educativos de Latinoamérica", *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa,* (7), pp. 36-47.

Normativas

- Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Resolución N° 225/04.*
- Consejo Federal de Educación (2018). *Resolución N° 343/18. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica.*
- Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza (2019) *Documento curricular para la educación primaria.*
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones (2019) *Diseño curricular jurisdiccional. Nivel Primario.*
- Ministerio de Educación de Córdoba (2023) *Aportes de la Cultura Digital en la Educación Tecnológica. Actualización Curricular.*

- Ministerio de Educación de La Pampa (2023) *Diseño curricular Educación Tecnológica*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2021) *Diseño Curricular Educación Digital, Programación y Robótica, Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy (2019) *Diseño curricular para la educación primaria*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (2019) *Resolución N° 200/19. Documento Anexo Curricular "La Competencia Digital" para toda la Educación Obligatoria del Sistema Educativo Provincial*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de San Luis (2019) *Diseño curricular jurisdiccional de educación primaria*.

Notas

[1] Los/as autores/as han realizado estudios en el campo de las Ciencias de la Computación (en adelante, CC) para dicho nivel, participando en el diseño e implementación de la Especialización Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para la Enseñanza Primaria (impulsada por la Fundación Sadosky); colaborando en la creación de un manual sobre esta disciplina dirigido a docentes del primer ciclo del nivel -en convenio con la mencionada fundación- y realizando estudios y publicaciones en relación a la didáctica y a la formación docente para la enseñanza de CC en el nivel mencionado (Menchón *et al*., 2021; Menchón *et al*., 2022a; Menchón *et al*., 2022b).

[2] Este documento deroga el Anexo Curricular de Educación Digital de Nivel Primario de la Resolución Nº 52 (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

[3] te documento es un anexo, a modo de actualización del diseño, denominando al espacio "Aportes de la Cultura Digital para la Educación Tecnológica" (Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba, 2023).

[4] En el caso de Mendoza, se considera para el análisis -más allá de que no aparece explícitamente la referencia a los NAP EDPR en el diseño curricular- porque se hace mención a su nombre exacto.

[5] En el caso de Tierra del Fuego, si bien el diseño curricular es del año 2014, se considera la Resolución del Ministerio de Educación Nº 200 donde se presenta un Anexo para todos los Diseños Curriculares de la Provincia denominado "La Competencia Digital" (Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019).

[6] Se explicita que para su elaboración se tuvieron en cuenta contenidos de EDPR (denominación exacta que tienen los NAP EDPR), no obstante, no se citan en el diseño.

[7] http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006996.pdf

[8] http://escueladeroboticamisiones.edu.ar/index.php/escuela-de-robotica-misiones

[9] Los participantes en la elaboración de los diseños de CABA, Córdoba, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego corresponden exclusivamente al desarrollo de un anexo del mismo. En los casos restantes (Jujuy, Mendoza y Misiones) corresponden al diseño curricular completo, con todas las asignaturas/espacios curriculares.

*Nerina Menchón es Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: nmenchon@fch.unicen.edu.ar

**María Virginia Mauco es Magíster en Ingeniería de Software, Universidad Nacional de La Plata; Profesora Adjunta Exclusiva y Miembro Investigador del Instituto de Investigación en Tecnología Informática Avanzada, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: virginiamauco@intia.exa.unicen.edu.ar

***María Carmen Leonardi es Magíster en Ingeniería de Software, Universidad Nacional de La Plata; Profesora Adjunta Exclusiva y Miembro Investigador del Instituto de Investigación en Tecnología Informática Avanzada, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: cleonard@intia.exa.unicen.edu.ar

Repensar la universidad contemporánea: debates, sentidos y desafíos

JULIETA RODERA*

Las universidades como instituciones académicas, formadoras y productoras-difusoras de conocimiento son objeto de estudio desde hace más de un siglo a nivel mundial. Caracterizadas por su complejidad (Clark, 1983; Kerr, 1963), sus misiones han ido mutando y multiplicándose en relación con los distintos contextos históricos y políticos a lo largo del tiempo. En un comienzo, se destinaron a la enseñanza de profesiones liberales y a la formación de elites intelectuales, luego asumieron un lugar destacado en el desarrollo de los Estados-nacionales e incorporaron la formación de nuevas disciplinas; posteriormente, se sumó la función de investigación y un tiempo después la de servicio (Altbach, 2008). En los inicios del siglo XXI, Santos (2005) plantea que las universidades deben repensar su misión para responder a nuevas demandas y urgencias como superar la exclusión y democratizar el acceso al conocimiento, promover el pensamiento crítico y el diálogo intercultural y reflexionar sobre su carácter público y su rol como mediadoras en las relaciones entre Estado y sociedad.

De diversos modos y a distintos niveles, las universidades son interpeladas por los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que emergen tanto a nivel nacional como regional e internacional y por su vinculación con el Estado y la sociedad.

Entre las principales políticas y condiciones que atravesaron a la universidad contemporánea se encuentra el avance de la privatización y desregulación con protagonismo del mercado, como así también de la mercantilización y globalización que ha hecho que en diferentes países y regiones se observen similitudes que trascienden las especificidades de una nación en particular (Araujo, 2007).

Uno de los últimos desafíos a los que se enfrentó la universidad a nivel mundial es la pandemia por COVID-19. Las universidades -como todas las instituciones de la vida social- debieron modificar abruptamente sus prácticas, reinventarse y revisar aquello que parecía habitual para volver a dotarlo de sentido. De este modo, se cuestionaron aspectos de la vida universitaria que no se originaron en este escenario, sino que ya venían señalándose previamente. Es decir, la pandemia sumó un grado más de complejidad a una educación superior que *"ya se enfrentaba a retos no resueltos como un crecimiento sin garantías de calidad, inequidades en el acceso y en los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público"* (UNESCO IESALC, 2020: 14).

Recibido el 10 de septiembre de 2024 | Aceptado el 3 de octubre de 2024

Reseñas
Libros

Walker, Verónica (Comps.) *Repensar la universidad contemporánea: debates, sentidos y desafíos*, Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur, 2024, 184 pp.

En este contexto se llevaron a cabo las Jornadas "Repensar la universidad contemporánea. Debates, sentidos y desafíos", organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

A partir de este evento científico-académico, surge el presente libro que reúne diferentes contribuciones producto del encuentro entre referentes del campo, colegas docentes, investigadoras/es, becarias/os y estudiantes de grado y posgrado.

Como menciona la compiladora del libro, Verónica Walker, los *"cambios recientes exigieron a la comunidad universitaria repensar qué de lo excepcional se instaló para quedarse y qué resultó eventual"* (Walker, 2024: 9).

Repensar implica volver sobre una idea para revisarla, discutirla y posiblemente cambiarla. En este caso, lo que se puso en cuestión son, por un lado, discusiones que llevan años debatiéndose en el campo de la educación superior, aunque siempre con una visión renovada, como el derecho a la educación, las trayectorias estudiantiles y la accesibilidad, las políticas de evaluación y acreditación, el trabajo docente y la expansión de los posgrados. Por otro lado, se abordaron algunas temáticas emergentes que cobraron mayor fuerza por la situación del momento, como la educación a distancia y la creciente virtualización de las actividades académicas.

Para trabajar y repensar estas temáticas se recurre al análisis de datos estadísticos, revisiones histórico-políticas, narrativas, análisis documental y estudios comparados a nivel regional e internacional, lo que permite dar cuenta del estado de situación de cada uno de estos objetos de estudio. Las/os autoras/es, desde distintas perspectivas teóricas-disciplinares, invitan, en términos de Krotsch, a *"producir conocimientos desde la universidad sobre la universidad"* (Atairo y Camou, 2021:182).

En la primera parte del libro, los autores Estela Miranda y Claudio Suasnábar en sus respectivos capítulos, visibilizan los desafíos a los que se enfrenta la universidad contemporánea, entendiendo que dicha institución es parte y producto de mutaciones constantes. Buscan indagar entre lo "determinado" por los contextos regionales y globales y las tendencias de cambio que ya venían configurándose; y lo "emergente" que la pandemia de COVID-19 profundizó y contribuyó a acelerar. Miranda, en el cierre del capítulo plantea los modos de resistir a los discursos y avances contra el bien público y la educación superior como Derecho Humano y deber del Estado; mientras que Suasnábar identifica una serie de limitaciones para enfrentar los desafíos futuros.

La segunda parte del libro se compone de tres capítulos en los que participan Nora Lanfri, Lucía García y Dante Salto y Marisa Zelaya y Rosana Corrado, quienes abordan los posgrados a distancia en el MERCOSUR. En estos presentan las principales tendencias en relación con el tema, haciendo énfasis en las décadas de los 80 y 90 caracterizadas por la explosión del posgrado, el crecimiento de la matrícula y de la oferta y la aparición del sector privado. Asimismo, plantean el aceleramiento de la modalidad híbrida y completamente a distancia en la formación de posgrado a partir del COVID-19, como también visibilizan la expansión de nuevos proveedores en el contexto pandemia y pos pandemia.

Los siguientes capítulos están a cargo de Sonia Araujo, Laura Rovelli y Verónica Walker e integran la tercera parte del libro en la que las autoras realizan un recorrido por las políticas universitarias de evaluación y acreditación. Araujo presenta los desafíos de las

instituciones universitarias y la relación con los órganos externos; en este sentido, propone *"revalorizar la autoevaluación como momento propicio para atender los procesos institucionales desde la perspectiva de los actores"* (2024: 79). Rovelli presenta algunos enfoques y metodologías para promover reformas en la evaluación académica y científica, en pos de una evaluación responsable, más participativa y transparente. Walker, por su parte, focaliza en los crecientes procesos de evaluación de los que es objeto el trabajo docente universitario. Propone reconocer la heterogeneidad y desigualdad en que se desarrolla, valorar el trabajo invisibilizado, considerar su dimensión colectiva y evitar que no se convierta en un mero trámite burocrático.

La parte cuatro del libro está dedicada a las políticas de virtualización de la enseñanza y educación a distancia. En esta participan Hebe Roig, María Teresa Lugo y Denise Trofa y Laura Iriarte, quienes se focalizan principalmente en el período pos pandemia. Ante este contexto, plantean la necesidad de nuevos contratos pedagógicos entre la institución y las/os estudiantes y entre docentes y estudiantes (Roig); robustecer los modelos híbridos de enseñanza, donde la tecnología contribuya a mejorar la calidad educativa y hacer realidad el derecho a la educación superior (Lugo y Trofa); y como parte del campo de las Ciencias de la Educación, asumir la responsabilidad de imaginar y concretar programas, proyectos, planificaciones a nivel macro y micro político que nos permita democratizar la educación en el pleno sentido (Iriarte).

Los próximos capítulos corresponden a la quinta parte del libro y fueron elaborados por Sandra Katz, Pablo Vain y Elda Monetti. En esta abordan las trayectorias estudiantiles y las políticas de accesibilidad desde una perspectiva de derechos. Katz trabaja con personas con discapacidad en la universidad y nos interpela a revisar, reflexionar y transformar la universidad para lograr la accesibilidad en la práctica y políticas. Vain parte de la premisa de que las trayectorias académicas son singulares, sociales, históricas y políticas y que entonces el desafío es reconfigurar las universidades para que se conviertan en espacios sociales efectivamente inclusivos, democráticos y plurales. Monetti, desde un enfoque autoetnográfico, retoma las voces y escenas de trayectorias estudiantiles en la universidad e invita a reflexionar sobre las maneras de acompañar esos recorridos.

De la última sección del libro forman parte Eduardo Rinesi y Marcela Zangaro. Rinesi desarrolla su escrito en torno al derecho a la universidad, parte de la declaración final de la segunda CRES del IESALC-UNESCO del 2008 que afirma que *"la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad del Estado"*. Contra un modelo de internacionalización, vertical, subordinado y mercantil, propone promover uno horizontal, igualitario y crítico. Zangaro, por su parte, orienta su análisis al trabajo universitario en la era capitalista y menciona tres contradicciones -entre otras existentes-: entre el tiempo que demanda el trabajo de producción de conocimiento y la vivencia de la temporalidad; entre el incremento en la cantidad de interlocutoras/es y la posibilidad real de diálogo; y, entre la exigencia de evaluación del trabajo universitario y su posibilidad de ser evaluado.

Los temas que se abordan en el libro sintetizan algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan las universidades en la actualidad. Debates que continúan abiertos y que requieren seguir pensando y cuestionando lo cotidiano, a la vez que se discuten los sentidos por las prácticas y misiones de las universidades. Como planteó la UNESCO en un documento para la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (2022), es una necesidad que la comunidad académica esté más cerca de la sociedad, *"seguir haciendo lo mismo no*

es suficiente ni aceptable para garantizar que las personas ejerzan plenamente su derecho a la educación superior en sociedades libres, pacíficas y justas" (UNESCO, 2022: 28).

Por todos estos motivos, se alienta a leer el presente libro que reunió especialistas del campo de estudios de la educación superior con el propósito de repensar la universidad contemporánea en un escenario de múltiples demandas y aceleradas transformaciones.

Bibliografía

- Altbach, P. G. (2008) "Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización" en Global University Network for Innovation (ed.) *La Educación Superior en el mundo. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid: Mundiprensa, pp. 5-14.
- Araujo, S. (2007) "Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción" en Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coords.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Prometeo, pp. 69-94.
- Atairo, D. y Camou, A. (2021) "El pensamiento universitario de Pedro Krotsch: de ayer a hoy", *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), pp. 178-208.
- Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica.* Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Kerr, C. (1963) *The Uses of the University.* Massachusetts: Harvard University Pres.
- Santos, B. de S. (2005) *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- UNESCO (2022) "Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior". Hoja de Ruta propuesta para la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa
- UNESCO- IESALC (2020) "COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después". Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125

*Julieta Rodera es Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Becaria, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Asistente de Docencia, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Argentina. E-mail: juli.rodera@gmail.com

Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trayectoria de una política

MARIANA ROMÁN*

La Educación Sexual Integral –ESI- es una política educativa que se estructura a partir de la Ley Nacional N° 26.150 sancionada en Argentina en 2006. A partir de allí se crea el Programa homónimo que da cuerpo y contenido a esta política. Con el tiempo y en articulación con distintas instancias de gobierno se sancionan los lineamientos curriculares, se diseñan dispositivos de capacitación docente masivos, se crean instancias provinciales de promoción y evaluación de resultados y estrategias, y se elaboran e imprimen numerosos materiales didácticos para acercar tanto a docentes como estudiantes. En paralelo, crece una ola feminista al calor de demandas históricas y de la visibilidad de corporalidades y prácticas sexuales no hegemónicas. La academia estudia estos sucesos con productividad y el periodismo feminista toma preponderancia en el discurso social. Mientras que el abanico de leyes y políticas que nombran y promueven los derechos de las infancias y adolescencias no para de crecer. En algún sentido, parecía que la ESI había encendido un nuevo ciclo en las políticas del siglo XXI.

La ESI, efectivamente, es una política de cambio educativo, pero también es una política de ordenamiento de la sexualidad, es por eso que entrama sentidos sobre los derechos sexuales y a la vez sobre el funcionamiento del sistema educativo como garante de derechos en general. Esta condensación y complejidad hizo necesario volver sobre la Ley 26.150/06 y desplegar nuevas normativas. Como parte de una profundización en 2018 a través de la Resolución N°340 del Consejo Federal de Educación[1] (en adelante, CFE) se creó la figura de Referentes Escolares de ESI. En esta tesis se describe y analiza este proceso.

Objeto de estudio

El objetivo de esta tesis es dar cuenta analíticamente, desde la perspectiva del gobierno de la educación, del proceso de la política que establece la creación de equipos de referentes escolares de ESI en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA). Desde su formulación normativa hasta su puesta en acto, relacionando los efectos en lo macro y en lo micro.

Recibido el 8 de agosto de 2023 | Aceptado el 3 de septiembre de 2023

Reseñas
Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Autora: Mariana Román

Director: Sebastián Fuentes (FLACSO, Sede Argentina)

Miembros del jurado:
Dra. Renata Giovine (UNICEN)

Mg. Daniel Pinkasz (FLACSO, Sede Argentina)

Mg. Jorgelina Marozzi (UNC)

Fecha de defensa: 14 de septiembre de 2021

Marco teórico y metodología

Desde el punto de vista metodológico, se utiliza el análisis de documentación variada y se observan 90 encuestas a docentes y 5 entrevistas en profundidad a informantes clave. La lectura de la documentación y el análisis de los sentidos de las personas abordadas están contextualizados en las relaciones de fuerza de cada momento histórico y las posiciones de los actores en una estructura jerárquica. El marco teórico-conceptual de Stephen Ball (2002) utilizado es *el ciclo de las políticas*, que lo define como procesos con trayectorias, efectos y resultados y que entiende a las políticas como texto y como discurso. La política, así concebida se despliega en un proceso que no es lineal ni necesariamente cronológico sino relacional. Este ciclo se constituye a través de diferentes contextos: el de producción del texto, de la práctica institucional y el de influencia. Cada contexto contiene disputas de poder con espacios y actores implicados y en todos ellos se dirimen las definiciones de la política educativa. El contexto de influencia está ligado al de la estrategia y acción política y es transversal a los demás contextos.

Este esquema teórico permite observar algunos efectos de la política de creación de equipos de referentes en su trayectoria desde el contexto macropolítico en la producción de la normativa, al de la práctica en espacios locales y disgregados en las instituciones educativas. La Resolución N°340 es parte de un proceso de profundización, definición y ajuste a un contexto macro (la nueva ola feminista) pero también a las escuelas: la necesidad de más ESI para acompañar el ejercicio de derechos.

La descripción del diseño, la implementación y puesta en acto[2] de esta política de profundización de la ESI se hace a través de un recorrido por los cambios que esta propuesta supone en diferentes instancias: el clima de época, las condiciones de trabajo de docentes de secundaria y las concepciones y sentidos respecto de la educación en general y de la ESI en particular. El alcance de la investigación es descriptivo-analítico, lo que significa que observa la construcción política del entramado legal e institucional en el devenir de la formación de equipos institucionales de referentes de ESI en el nivel secundario de CABA. En definitiva, recorre el proceso por el cual esta política deviene en ordenadores de las prácticas escolares cotidianas.

Principales hallazgos

La Resolución N°340 propone, entre varias cosas, la creación de una estructura institucional que garantice la transversalidad de la perspectiva político-pedagógica y que sea un nexo con el proyecto institucional de cada escuela. El contexto de influencia está fuertemente marcado por la demanda social que recorre todo el ciclo de esta política. La creación de una estructura a nivel de cada escuela valida la intervención de personas específicas. Uno de los efectos verificables en los sentidos narrados por las profesoras encuestadas versa sobre el reconocimiento de su formación, trayectoria y capacidad política en la relación con sus colegas y con el alumnado; de alguna manera en el nombramiento como referentes adquieren, no solo la responsabilidad, sino también legitimidad frente a sus pares para realizar ciertas demandas y señalamientos. De alguna manera, el objetivo de profundizar la perspectiva se cumple pero queda sujeto a las posibilidades individuales de cada referente. En la misma línea, la tesis verifica el rol de la capacitación docente en servicio que se ofrece como instrumento para direccionar la puesta en acto con la promoción de la perspectiva específica de derechos y sexualidades.

Uno de los conflictos mencionados por distintos actores con más frecuencia es la falta de financiamiento específico para realizar estas tareas. La Resolución y el documento del Ministerio porteño omiten cualquier tipo de mención al respecto. La falta de pronunciamiento, como toma de posición de ambas gestiones, redunda en asignar nuevos roles pero no nuevos cargos. Es decir, utilizar los recursos preexistentes para que se realicen estas tareas sin incorporar recursos-horas al sistema. Aquello que no está resuelto ni en la normativa ni en la implementación, se descarga a las instituciones. Si tomamos la definición de *tecnología* como aquello que moviliza los recursos para que los principios establecidos ocurran en las escuelas, esta estrategia convierte a la autonomía escolar en una tecnología de cambio en sí misma y no en un supuesto sobre el cual se piensan y proponen las transformaciones.

Desde el análisis teórico del ciclo de la política, la creación de equipos de referentes tiene un ciclo propio pero es parte del contexto de los resultados y efectos de la ESI. Lo que sucede es un proceso dialéctico, entre el contexto de la práctica y la producción del texto normativo: del corpus normativo a la práctica y de la práctica a una nueva normativa. El contexto de influencia es relevante y está vinculado a la puesta en discurso de la ESI, entendida como el campo de poder en el que se disputan las definiciones de estas políticas.

Desde el análisis del gobierno de la educación, en la trayectoria de esta política se ven tensiones ya señaladas en otras políticas educativas y de cambio en las que se superponen lógicas de control burocrático y post-burocrático. También se constata cómo la falta de recursos desde la planificación redunda en la sobrecarga docente y en el deterioro de la calidad de sus prácticas.

También, en el hecho de que no haya una ley sino una resolución y que haya sido emitida por el CFE, se pueden ver los efectos del vaivén político entre la recentralización y descentralización del sistema federal que impactan en la producción del texto normativo y en las posibilidades reales de su efectivización.

A lo largo de la tesis quedan en evidencia tensiones y potencialidades de esta política, pero sobre todo aparecen efectos en distintos órdenes que dan cuenta tanto de los efectos esperados como de aquellos inesperados. Se muestra sobre todo la dispersión "controlada" en la cadena de la política, ya que la construcción de la política establece un rango de respuestas posibles, sin que ese rango sea exhaustivo.

En definitiva, la tesis permite verificar en esta política los efectos de las decisiones contradictorias de los diferentes gobiernos, el impacto que la dinámica social en la validación de la escuela como institución en la que se habla de la sexualidad, el rol central de la subjetividad docente y la capacitación como vector de contención del personal y de la política. Por otra parte, cuestiona la noción de *autonomía escolar* en tanto supuesto para las transformaciones, ya que en este caso funciona más como la tecnología con la cual se introducen los cambios, más que como una base sobre la que transforma la vida escolar. Por último, el trabajo permite contrastar en una investigación empírica la validez de un marco teórico-metodológico tan influyente en nuestra región como es el del *ciclo de las políticas* de Stephen Ball.

Bibliografía

- Ball, S. (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica", *Páginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2-3), pp. 19- 33.

Notas

1 Es una instancia colegiada de los ministros y ministras de todas las jurisdicciones del país, cuyas resoluciones son vinculantes.

2 La distinción utilizada a lo largo de este trabajo se refiere a "implementación" para designar el proceso post-legislativo de toma de decisiones para el desarrollo de las políticas en las instancias de diseño por parte de la gestión y "puesta en acto" para referir a los procesos cuando son recepcionadas en el ámbito institucional-escolar.

*Mariana Román es Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación; Diplomada en Educación Sexual Integral, Universidad de Buenos Aires; Especialista en Política Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. E-mail: marianaroman.mr@gmail.com

Transición de género y salud. Itinerarios de transformación y cuidado de jóvenes en una localidad de la región de Cuyo (Argentina)

LAURA MENÉNDEZ*

La identidad de género alude a la autopercepción que cada persona tiene sobre sí en relación a su género. Se desarrolla de manera no lineal, es decir que se produce y redefine a lo largo de toda la vida y no presenta una única forma de experimentación y expresión (Lavigne, 2010). Este fenómeno adquiere un lugar central en la construcción identitaria, como parte de un proceso que se da a partir de un entramado entre lo individual y lo social, que siempre se despliega en un campo de poder a partir de relaciones intersubjetivas que se desarrollan en un contexto específico (Mujica Bemúdez, 2007).

El término "trans" se ofrece como un término que alude a diversas identidades de género. Dentro de esta variedad de identidades existe un aspecto común: la identidad y/o su expresión de género no se condicen con el sexo biológico asignado al nacer. Las personas trans suelen identificarse en términos generales con vivencias que tienden hacia lo definido culturalmente como femenino o masculino, aunque existen experiencias identitarias de carácter fluido, lo que indica que las construcciones identitarias no se determinan ni se reducen sólo a categorías binarias y de manera definitiva (CIDH, 2020).

Les jóvenes que se encuentran atravesando su transición de género llevan adelante numerosas prácticas, saberes y sentidos en lo que respecta al cuidado de su salud y su transición, a la vez que experimentan una diversidad de cambios, que se expresan de diferentes formas de acuerdo con el entorno cotidiano en el que estén y con quienes se relacionan. Durante la juventud, la construcción y reconstrucción identitaria suelen presentarse junto a conflictos, inquietudes y padecimientos que emergen en la vida cotidiana.

En busca de conocer dicho fenómeno, esta investigación se propuso describir y analizar itinerarios de transición y cuidado de la salud de cuatro jóvenes trans de una localidad cuyana en la Argentina; con la intención de conocer las intersecciones entre procesos etarios, búsquedas identitarias, transformaciones de género, transformaciones corporales, prácticas de cuidado y atención médica de la salud en jóvenes trans. El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de Mayo de 2022 y Marzo del 2023 y consistió en una serie de acompañamientos durante la vida diaria de cuatro jóvenes que se encontraban desarrollando su

Tesis de Maestría en Antropología Social y Política, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Autor: Laura Menéndez

Director: Dra. Laura Recorder (FLACSO, Sede Argentina)

Miembros del jurado:
Dra. Maria Soledad Cutuli (UCM)

Dr. Rodolfo Kaufman (UNTREF)

Mgtr. Victor Martinez Nuñez (UNSL)

Fecha de defensa: 17 de septiembre de 2024

Recibido el 10 de octubre de 2024 | Aceptado el 2 de noviembre de 2024

proceso de transición de género. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a una madre y a la médica que acompaña las transiciones de estas personas.

La noción de itinerario abreva en la noción de itinerario terapéutico entendido como las formas de percepción de los malestares y padecimientos. Los itinerarios proponen la reconstrucción de los circuitos y recorridos variados y los usos articulados a través de los cuales las personas y grupos en un contexto y en un momento determinado de sus vidas, interpretan, otorgan sentidos y procuran resolver los problemas de salud (Alves, 2015; Das 2015).

En esta dirección, la noción de itinerarios propone descentrar la idea de padecimiento y enfermedad fundamental en la noción de itinerario terapéutico, para enfatizar en las dimensiones de la salud y el bienestar pero también centrarse en los procesos de transformación identitaria y corporal que las personas desarrollan a través de prácticas de cuidado y atención concretas en su vida cotidiana.

Desde este abordaje teórico y metodológico, la investigación se interroga sobre el lugar de los pares y de la familia en dicho proceso; el lugar del acceso (o no) a la información; las idealizaciones de género que les jóvenes construyen a lo largo de su transición; los múltiples cambios que acontecen en el cuerpo como eje nodal de la experiencia y como territorio mismo de la construcción identitaria; las particularidades del proceso de medicalización de la transición de género y las peculiaridades del proceso de salud-enfermedad en este proceso así como también se las percepciones de bienestar y dolor a lo largo del mismo.

A su vez, indaga en las complejidades de la experiencia escolar de las personas trans y cómo el tránsito por la institución educativa determina las posibilidades de acceso a los estudios futuros como así también las condiciones laborales y el acceso a un empleo digno y seguro. La experiencia escolar tiende a ser una experiencia compleja, la disposición binaria histórica del campo educativo genera múltiples resistencias y escenarios discriminatorios para las personas con identidades que no responden al modelo de clasificación varón-mujer. Es posible observar cómo la escuela deja huellas en los cuerpos y en las subjetividades a partir de su intención de construir ciudadanes adultes en función de imaginarios que responden a los estereotipos legitimados de masculinidad y feminidad (Roca *et al.,* 2021). Sin embargo, cuando la experiencia es de reconocimiento y escucha suele generar sensaciones de "comodidad" y "felicidad", convirtiendo al espacio escolar como un lugar alojante.

Además se observa en este proceso una revelación de la identidad progresiva, que no sucede al mismo tiempo en todos los espacios sociales que las personas habitan. De esa manera les jóvenes van generando estrategias de cuidado y comparten su cambio identitario a partir de la llegada a nuevos espacios, ya sean de estudio, de trabajo o a partir de mudanzas. La posibilidad de presentarse frente a otro de manera gradual y previamente analizada colabora en la definición de la situación relacional y permite delinear acciones posibles en ese nuevo marco vincular invitando a les otres a relacionarse de una manera determinada y específica (Goffman, 1997).

A diferencia de distintos registros etnográficos de personas trans que transicionaron en épocas anteriores, les jóvenes que participaron de esta investigación no buscan referencia en personas adultas con identidades trans, sino que manifiestan sentirse incomprendides y subestimades por elles. Existe una predominancia a compartir este proceso con pares y en sus entornos educativos.

En relación al abordaje de las personas jóvenes se considera necesario abandonar el paradigma tutelar encarnado en las diversas instituciones sociales que no considera a la juven-

tud como un tiempo presente y propicio para ejercer sus derechos. Es importante considerar que el acompañamiento de personas con identidades trans jóvenes debería sostenerse en la capacidad progresiva del ejercicio de sus derechos desde la infancia y a partir de la escucha (Paradiso Sottile, 2019).

A su vez, en los relatos presentados es posible observar cómo las condiciones económicas, geopolíticas y educativas condicionan el acceso a los servicios de salud, obturando el conocimiento y la posibilidad de llevar delante de manera integral y cuidada tratamientos indispensables para construir la identidad deseada, desarrollarse personalmente y ejercer el derecho a la salud. La falta de integralidad que afecta a parte importante del sector salud se presenta como una variable crítica en los trayectos de vida de personas trans.

Por este motivo, resulta urgente implementar una propuesta de salud que no reduzca la salud a términos fisiológicos e individuales sino que incluya y considere las condiciones de existencia de las personas, lo que se denomina como paradigma integral de la salud. Este nuevo camino, implica una serie de transformaciones respecto de un contexto de marginación y patologización de las identidades de género disidentes que no sólo pone en tensión la idea de salud-enfermedad y atención sino también las prácticas cuidado como exclusividad del sistema de salud.

Bibliografía

- Alves, P. (2015) "Itinerário terapêutico e os nexus de significados da doença", *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais,* 42, pp. 29-43.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2020) Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales.
- Das, V. (2015) "How the body speaks" en *Affliction. Health, Disease, Povert*. Nueva York: Fordham University Press, pp 26-58.
- Goffman, E (1997) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Lavigne, L. (2010) "Cuerpos Monstruosos Contemporáneos" en Matoso, E. (Comp.) *El cuerpo In-cierto*. Buenos Aires: Letra Viva, pp 115-134.
- Mujica Bermúdez, L. (2007) "Hacia la formación de las identidades. Notas para una propuesta intercultural" en *Educar en ciudadanía intercultural.* Lima: Fondo Editorial PUCP, pp. 11-36.
- Paradiso Sottile, P. (2019) "Identidad de género y derechos humanos. El derecho a ser feliz" en *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, pp. 101-129.
- Roca. A., Dellacasa, M., Sposaro, S., Leanza, C. y Ayala, E. (2021) "El deseo de existir. Reflexiones en torno a los actuales abordajes institucionales de infancias y adolescencias trans y no binaries" en *Experiencias travestis y trans. Diálogos entre la organización colectiva, el territorio y la universidad.* Buenos Aires: EDUNPAZ, pp. 217- 236.

*Laura Menéndez es Magíster en Antropología Social y Política, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Licenciada en Psicomotricidad, Universidad Nacional de Tres de Febrero; Diplomada en Salud Intercultural, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. E-mail: laura.a.menendez@gmail.com