

ACTAS DE LAS II JORNADAS INTERNACIONALES

**“EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA CULTURA
EN EL BICENTENARIO DE LA
INDEPENDENCIA ARGENTINA”**

**Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán**

Editora Responsable
Dra. María Matilde Murga

Comité Editorial
Mg. Analía del Valle Pizarro
Prof. Claudia Ferreiro
Dra. Carolina Abdala
Mg. María del Huerto Ragonesi
Lic. Viviana Reyes

Comité de Referato

Dra. Ivonne Lucía Bianco	Mg. Sarife Abdala Leiva
Dra. Gabriela Cruder	Mg. María Inés Lobo
Dra. Hilda Beatriz Garrido	Mg. Néstor Hugo Romero
Dra. Alejandra Landaburu	Mg. María Clotilde Yapur
Dra. Carina Lion	Esp. Marcela Arocena
Dr. Pablo Pineau	Lic. Sandra Nicastro
Dra. Ruth Ramasco	Prof. María Dolores Ameijde
Dr. Julio Sal Paz	Prof. Nilda García Posse
Dra. Mariela Ventura	Prof. Leonor Vela de Lecuona
Dra. María Alicia Villagra	

© 2019

Facultad de Filosofía y Letras - Departamento de Ciencias de la Educación
Av. Benjamín Aráoz 800 - 4000 - San Miguel de Tucumán - Rep. Argentina

ISBN 978-987-754-216-5

Diseño interior: Departamento de Publicaciones - Fac. de Filosofía y Letras - UNT

Actas de las II Jornadas Internacionales “El sistema educativo y la cultura en el Bicentenario de la Independencia Argentina” / María Esther Ferreyra ... [et al.]; - editado por Matilde Murga - 1ª ed. - San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-754-216-5

1. Ciencias de la Educación. 2. Cultura. I. Ferreyra, María Esther II. Murga, Matilde, ed.
CDD 370

INDICE

Prólogo	7
<i>María Esther Ferreyra, Daniel A. Jiménez</i>	
PARTE I. CONFERENCIAS	
El acceso a la educación secundaria: de la ampliación de oportunidades a la inclusión	11
<i>Ivonne L. Bianco</i>	
La interculturalidad al debate: hacia una intervención social antirracista y participativa	21
<i>Natalia Oldano</i>	
PARTE II. PONENCIAS	
Eje temático 1: TENDENCIAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EDUCATIVOS CON LAS TIC	
Una mirada a la cultura de la conectividad desde las subjetividades de jóvenes universitarios	33
<i>Mariana del Valle Prado</i>	
Educación y TIC: Implicancias y desafíos	41
<i>Elba Clarisa Condori</i>	
Accesos y apropiaciones de las TIC en la primera infancia	51
<i>Ana Patricia Merlo, María Fernanda Hidalgo, Deborah Merlo Pereyra</i>	
Eje temático 2: UNIVERSIDAD, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	
Repensando políticas y formatos de la cultura. El ingreso y la permanencia en la universidad	63
<i>Alejandra Paola Sansone Olmo, Marta O. Chaile</i>	
La Universidad Nacional de Tucumán ante un contexto de cambios. Nuevas demandas y estrategias de adaptación	73
<i>Mercedes Leal, Sergio Robín, Mariela Maidana, Sofía Gargiulo, Melina Lazarte Bader, Florencia Ferreyra</i>	
La orientación al estudiante: algunas diferencias como práctica de asesoría pedagógica de la UNT ..	85
<i>Gabriela Fabiana Álvarez</i>	
Procesos cognitivos básicos y superiores en estudiantes del primer año de la Carrera Ingeniería agropecuaria de la FCA y DR-UNP-2014-2015	93
<i>Dominga Elsa Velázquez</i>	
El ingreso y una promesa de futuro. Aportes desde el campo de la pedagogía universitaria	103
<i>Norma Campos, Susana Ruiz de Huidobro</i>	
Eje temático 3: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS	
La Identidad en la piel	113
<i>M. Dolores Murillo Dasso, M. Florencia Murillo Dasso</i>	
Curriculum y enseñanza en la modalidad de Contextos de Privación de Libertad. El rol de los docentes y su vinculación con los estudiantes	121
<i>Silvina Fernanda Vaca Oviedo</i>	

Alfabetización de adolescentes. Una propuesta de trabajo	129
<i>Silvia Camuña, María Laura Carracedo, Karina Chauderon</i>	
¿Trabajar en escuelas de campo es hacer educación rural?	
Algunas hipótesis construidas en clave institucional e intercultural	139
<i>Viviana Reyes</i>	
Obstáculos epistemológicos de los sistemas de numeración	149
<i>Marcia Gaul</i>	
Itinerarios estudiantiles en la transición escuela secundaria-universidad: el grupo sostén	159
<i>Violeta Gunset</i>	
Eje temático 4: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: EDUCACIÓN, ESTADO Y SOCIEDAD CIVIL	
La representación de la infancia de los sectores populares en el Primer Peronismo	173
<i>Dora Irene del Valle Guaraz, Estela Raquel Alcaide</i>	
Estrategias ideológicas de la dictadura de 1976 para la educación lingüística en Argentina: el monolingüismo como horizonte	183
<i>María Stella Taboada</i>	
La última Dictadura en Argentina y la transferencia de escuelas. Tucumán	193
<i>Clara Chacana, Daniel Jiménez</i>	
1966: el cierre de los ingenios azucareros tucumanos y sus efectos en la educación	203
<i>Lucía Inés Vidal Sanz</i>	
Eje temático 5: FORMACIÓN DOCENTE	
Formación Docente y currículum vivido. Análisis de experiencias de estudiantes de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT	217
<i>Carolina Abdala, Diego Sierra, Silvina Vaca Oviedo</i>	
El Impacto de las Políticas de Formación Docente: Nuevas Configuraciones del Trabajo Docente	233
<i>Eleonora Quiroga Curia, María del Huerto Ragonesi, María Elena del Río</i>	
Identidad y estudiantes de la Formación Docente. Familia y sí mismo	241
<i>María del Huerto Ragonesi</i>	
Procesos de Formación Docente: encuentro entre lo que sabemos y lo que somos	251
<i>Tamara Acosta, María Gabriela Soria, Fabiana Yañez</i>	
Imágenes sobre la práctica docente: el impacto sobre la construcción del rol docente	261
<i>Ana Cecilia Palacios, Raquel María Córdoba Vázquez</i>	
Eje temático 6: SUBJETIVIDAD, DISCURSOS Y NUEVOS DESAFÍOS	
Ser ciudadano desde las voces de jóvenes de escuelas secundarias de la provincia de Tucumán	273
<i>María Matilde Murga, Ana María Zabala</i>	
La visión cualitativa del Tiempo: una propuesta educativa interdisciplinaria desde la Literatura y la Filosofía	281
<i>María de la Paz Fourmantin, Juan Pablo Martino</i>	

¿Qué dicen los estudiantes de nivel secundario de Tucumán sobre ciudadanía...?	
Aportes para la reflexión	291
<i>Claudia Adriana Ferreiro, Néstor Adrián Amado, María Paulina Cerisola Moreno</i>	

PARTE III: RELATOS DE EXPERIENCIAS

Una experiencia pedagógica innovadora de taller en el ciclo superior de la carrera de Ciencias de la Educación (plan 1996)	303
<i>Gladys Caram</i>	
Palabras, libros y canciones en la primera infancia: una experiencia con talleres en la formación inicial de docentes/mediadores en lengua y literatura	311
<i>Elba Rosa Amado, Sonia Marta Saracho, Alejandro Llanes</i>	
Sumerios por un día. Entre tablillas, arcilla y la aparición de la escritura	319
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
El asesor pedagógico en una propuesta de formación pedagógica para docentes universitarios: ¿frente a procesos de resistencia y/o de reconocimiento?	327
<i>María Inés Grande</i>	
Acompañamiento de los procesos de estudio y aprendizaje: una práctica de intervención del asesor pedagógico universitario	339
<i>Analía del Valle Pizarro</i>	

PRÓLOGO

El Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán presenta a la comunidad científica, investigadores, docentes y estudiantes, las conferencias, ponencias y relatos de experiencias expuestos durante las II Jornadas Internacionales “El Sistema Educativo y la Cultura en el Bicentenario de la Independencia Argentina”, celebradas los días 19, 20 y 21 de setiembre del 2016 en la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Este libro da cuenta del espacio de encuentro y debate generado, abierto a los diversos actores de la educación, ya sea a los estudiosos del Sistema Educativo como a todos aquellos agentes sociales y del mundo de la cultura que contribuyen a pensar los sentidos, los alcances y la importancia que reviste la educación en tanto práctica social que preserva la memoria y el patrimonio natural y cultural. Esta práctica hace posible profundizar la construcción de una ciudadanía democrática y la conquista de derechos al reafirmar la soberanía y las notas identitarias de los grupos y los pueblos.

Como Departamento de Ciencias de la Educación nos interesa entonces, a posteriori de las celebraciones del Bicentenario de la Independencia y en el año del centenario de la Reforma Universitaria, poner en valor el proceso histórico de definición de identidades, de proyectos educativos hegemónicos y alternativos, propuestos desde la sociedad civil y sus organizaciones para sostener y acrecentar el patrimonio socio cultural de los argentinos. En ellos se advierte que la convivencia de las diferencias es una de sus conquistas más caras, lo que lleva al reconocimiento de prácticas sociales cada vez más inclusivas y democratizadoras.

Este espacio de debate, de crecimiento mutuo y generación de conocimientos tiene entre sus objetivos el recuperar la memoria de las acciones que articularon el Nivel Superior Universitario con la educación provincial, argentina e internacional, atendiendo a los requerimientos sociales, a los cambios de paradigmas, a las nuevas identidades, a las luchas ideológicas, y a las omisiones que por mucho tiempo no formaron parte del corpus de la memoria educativa, las acciones y las políticas.

El Sistema Educativo lleva la impronta de su origen del siglo XIX, tiempo en que lo local y lo nacional lograron un acuerdo común tras medio siglo de intemperancia y luchas, expresado tanto en los proyectos como en las culturas institucionales. Así, las primeras letras se valieron de la voluntad ciudadana de un proyecto inclusivo, masivo, mientras que la formación de las élites se centró en que unos pocos pudieran acceder a los estudios secundarios y universitarios. Esta vocación educativa fue tempranamente asumida por una inmigración que consolidó un estado educador, que amplió tanto las demandas como la intervención hacia una institución que fue tomando coherencia hasta lograr un sistema que, más allá de los solapamientos y contradicciones, funcionó a lo largo del siglo XX.

De este modo, la educación y su concreta expresión en el sistema educativo forman parte integral de la cultura argentina como expresión de tensiones y acuerdos sociales que han construido sentidos,

legitimado realidades y sostenido divergencias. Por estas razones, consideramos relevante destacar la palabra de los investigadores que participan en este volumen, quienes, desde diversas vertientes de la reflexión académica y social, buscan sumar comprensión al estudio y difusión de nuestras prácticas, de nuestras concepciones, de nuestra historia educativa, de manera interdisciplinaria. Colaboran así al objetivo contemporáneo de aportar comprensión de lo que solemos llamar, de manera simplificada, educación.

El libro está organizado en tres grandes apartados referidos a los tipos de artículos académicos desarrollados en las Jornadas: dos conferencias, 25 ponencias y 5 relatos de experiencias educativas. A su vez, las ponencias se agrupan según diferentes líneas temáticas: Universidad, política y educación; Historia de la Educación; la enseñanza y aprendizaje en contextos diversos; Tendencias, prácticas y desafíos con TIC; Subjetividad, discurso y nuevos desafíos y Formación docente.

En cuanto a las temáticas específicas, algunos trabajos se inscriben en el estudio de aspectos estructurales del sistema educativo, sus articulaciones con la política, la economía, las transformaciones sociales y culturales. Otros, en cambio, aluden al currículo prescripto, el currículo real y el vivido en diferentes niveles educativos y campos disciplinares.

Otro tema abordado por varios autores es el de los sujetos involucrados en la educación: la identidad docente, su campo ocupacional, los estudiantes ya como infancias o como juventudes, tanto en la actualidad como en clave histórica, su formación ciudadana, las trayectorias escolares en contextos de cambio, el aprendizaje y la enseñanza.

Finalmente, se dan cita a antiguos y nuevos problemas de la educación formal como el fracaso, la deserción, las nuevas tecnologías, los desafíos que plantean las nuevas modalidades, los diversos contextos y las innovaciones puestas en marcha en diferentes niveles del sistema educativo.

Los invitamos a recorrer las páginas de este libro a fin de que, de la mano de los autores, puedan palpar las fisuras, nombrar los problemas, valorar las innovaciones, recuperar del olvido procesos, instituciones y proyectos. Será posible así dar visibilidad al reconocimiento de los derechos ocurrido con la reciente ampliación de las oportunidades educativas y reconocer las carencias y los requerimientos que aún forman parte de la deuda socioeducativa.

Por último, agradecemos especialmente a las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, al Departamento de Publicaciones, a los autores que hicieron posible esta publicación, a los especialistas que intervinieron en la evaluación de los trabajos de este volumen y al comité editorial por la labor cumplida.

Prof. Daniel Antonio Jiménez

Prof. María Esther Ferreyra

Parte I

CONFERENCIAS

El acceso a la educación secundaria: de la ampliación de oportunidades a la inclusión

Ivonne L. Bianco

ivonnebianco12@gmail.com

UNT

El título de esta ponencia permite detenerme en una de las problemáticas que tiene la educación secundaria, y referirme a otras cuestiones que se vinculan y que ponen en debate al proceso de transformación de la escuela secundaria.

Este nivel de enseñanza es probablemente uno de los que ha sufrido mayor cantidad de reformas en las últimas décadas y, como consecuencia de ellos, o a causa de ellos, se ha reforzado la crisis de identidad y la complejidad multidimensional que tiene.

En este marco, y ante la decisión política de la obligatoriedad, es que adquiere significados y consecuencias, tanto para el conjunto de actores sociales –en la creación y organización de las instituciones–, como en las trayectorias de aprendizaje de los alumnos, en los sistemas de evaluación, de convivencia y en los diseños curriculares. La obligatoriedad interpela la vida escolar y este desafío, en el que todos tienen que aprender, sostenerse en el sistema y llegar al final, me voy a detener específicamente, y hacer un recorte, para analizar lo que significa el acceso a la educación secundaria y la demanda de ampliar las oportunidades de los sujetos para asegurar la inclusión de todos al nivel.

¿Por qué voy a hacer referencia al acceso? Porque significa replantearse el origen fundacional de la educación secundaria o media, como inicialmente se la llamó. Desde una impronta, un sello, un mandato político basado en el formato restringido a una élite que solo articulaba con la universidad. En la actualidad, encontramos que la educación secundaria forma parte de un proceso gradual y obligatorio que requiere ampliar las oportunidades para que se incluyan a todos los sujetos, que potencialmente estén en condiciones de acceder, y transformarlo en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad sociocultural.

Orígenes de la escuela secundaria/media

Remontarse al origen, al aspecto fundacional de la educación secundaria, como espacio político que define su marca en nuestro país, es reconocer su lento crecimiento y una evolución con connotaciones diferentes a la que hoy observamos.

Desde sus comienzos, a mediados del S. XIX, se estableció como una educación selectiva destinada para la formación de una élite ya que estuvo circunscrita a un sector de la sociedad que se preparaba para ir a la universidad. Tiramonti (2011) aclara que "esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución" (p. 21).

El formato con el que surge la escuela media, en 1863¹ con el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del viejo colegio de Ciencias Morales, se define por su relación con la educación universitaria cuya finalidad era preparar para los estudios universitarios. Su objetivo era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial, formación elitista que marca la impronta de su origen y nacimiento con un plan de estudios de tinte liberal basado en la enseñanza general y humanista, con el acento puesto en la alta cultura, quedando fuera los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales.

En sus orígenes abarcó un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutó su matrícula en los sectores más acomodados y de varones para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado. Es un formato diferente al que hoy en día tenemos, de gradualidad formal, que establece la articulación entre los diferentes niveles: inicial, primario, luego la secundaria y finalmente la superior y la cuaternaria o de posgrado.

Legalmente, la normativa que rigió la educación secundaria fue regulada desde fines del siglo XIX por decretos que se modificaban según la impronta política del momento. Recién, por primera vez, va a ser sistematizada por una ley con la Ley Federal de 1993 y, posteriormente, por la actual Ley de Educación Nacional del año 2006, las que además establecieron la obligatoriedad del nivel convirtiendo el proceso de inclusión en un imperativo para el desarrollo de la educación secundaria.

Diversificación de las modalidades

Entre 1890 y 1905, con el trasfondo de una crisis económica y política en el país, con un modelo económico agro exportador y la conformación de un Estado oligárquico –denominado así por su compromiso estratégico con la clase social dominante–, se crean nuevas modalidades relacionadas con las actividades productivas y es así que surgen la Escuela Industrial de la Nación, las Escuelas Profesionales para mujeres, Escuela Agrotécnica, Escuela de Comercio, modalidades éstas vinculadas con la formación para el mundo del trabajo y direccionadas hacia otro tipo de sectores sociales². Sin embargo, las nuevas modalidades tuvieron una escasa incidencia en la matrícula, frente a la valoración del título de bachiller que otorgaban los colegios nacionales y que los vinculaba con la prosecución de estudios en la universidad. El bachillerato siguió siendo la modalidad más demandada, como objeto de distinción y jerarquía frente a las otras modalidades. Alrededor de un 30% del total de la matrícula se inscribía en el bachillerato, el resto se distribuía entre las otras modalidades, vinculadas al trabajo: comercio, técnicas agropecuarias, técnica industrial, artística, etc.

¹ Fue dispuesto por decreto del 14 de marzo de 1863 como “casa de preparación científica preparatoria en la que se cursarán las letras y humanidades, las ciencias morales y las ciencias físicas y exactas”. La expresión “preparatoria” alude a los estudios superiores que podrían cursarse en las universidades. Se admitían alumnos internos y externos y fueron creadas cuarenta becas para favorecer a jóvenes de las provincias. El plan de estudio a cumplir en cinco años se basaba en un profuso enciclopedismo, con materias de letras, humanidades y ciencias. Al término de los estudios se otorgaba el título de bachiller. El establecimiento se llamó “nacional” para indicar que, superados los dolorosos años de separación bonaerense, las puertas estaban abiertas para todos los alumnos del país. En diciembre de 1864 el presidente Mitre dispuso la apertura de otros cinco colegios semejantes en las ciudades de Catamarca, Salta, Tucumán, Mendoza y San Juan. Con el transcurso del tiempo los planes de estudio tuvieron numerosas modificaciones.

² ¿Por qué fracasan los proyectos de educación práctica en este período? Porque son previos a la industrialización del país. La calificación de mano de obra que necesitaba el modelo agro exportador, o bien se capacitaba espontáneamente en el proceso de trabajo, o bien provenía de la inmigración de técnicos ya capacitados. No hay demanda de técnicos en escala suficiente, proceso que se revierte a partir de 1945 en nuestro país.

Un párrafo aparte merece la consideración de las escuelas normales, que fueron desde 1870 escuelas profesionalizantes³. Las líneas políticas en este período se encuentran con dos niveles complementarios entre sí: la educación de élite y la educación común. La primera, promovida por Mitre, tiene su expresión en los Colegios Nacionales, que articulados con la Universidad, forman los cuadros dirigentes del Estado Oligárquico. La segunda, promovida por Sarmiento, tiene su concreción institucional en las Escuelas Normales, que tienden a nutrir un conjunto de escuelas primarias orientadas a formar un pueblo adaptado a las condiciones de dominación del Estado Oligárquico. Ambas orientaciones del sistema educativo no se contraponen sino que son complementarias entre sí, convergiendo en el sentido de favorecer la implantación y reproducción de relaciones sociales capitalistas que permitieran insertar a la Argentina en el modelo mercado mundial como exportador de materias primas.

La masividad o el crecimiento de la matrícula

Recién a mediados del Siglo XX, precisamente en el período 1945-50, de la posguerra, se produce una expansión de la escuela secundaria, en la que la matrícula creció notablemente en nuestro país y adquiere características de masividad, proceso que luego se fue desacelerando hasta que se legisla la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. En el período al que hice mención, el crecimiento de la matrícula tuvo fuerte impulso la educación técnica, dirigida a los hijos de los trabajadores; estamos hablando en un contexto histórico de la posguerra y con el primer gobierno peronista, en el que las condiciones socio económicas incrementaron la demanda de técnicos medios para el desarrollo de la industria en nuestro país. La modalidad a que hago referencia si bien diversificó el nivel, no se constituyó en modelo pedagógico alternativo al bachillerato. Posteriormente, en 1958 con la sanción de la ley que impulsa la educación privada, el crecimiento de la matrícula se vinculará con una fuerte participación en la gestión privada, la que adquiere gran desarrollo hasta la obligatoriedad de la educación secundaria y la responsabilidad que adquiere el Estado en la oferta de la gestión estatal.

Masividad y democratización

Recién hice referencia a que la educación secundaria produjo un proceso de masificación, o sea, a un crecimiento de la matrícula, esto no implicó un aumento de democratización social porque los sectores incluidos en la educación secundaria seguían siendo los mismos, con una escasa participación de las clases más bajas que se reflejaban en las modalidades vinculadas al trabajo (Tedesco, 2001; Tenti Fanfani, 2008; Gallart, 1997, 2006). Y aquí me quiero detener un momento para plantear dos planos distintos de democratización, que no necesariamente se dan juntos, pero que tienen incidencia en el proceso de inclusión educativa.

Democratización externa e interna en la educación secundaria

La democratización externa remite a una consideración del macrosistema en el que se tiene en cuenta la representación de las distintas clases sociales en la matrícula secundaria y en este sentido es importante distinguir que, históricamente, el concepto de ampliación de la matrícula no puede remitirse, como sinónimo, al concepto de democratización porque no reflejó una composición de las diferentes

³ Por ley del 6 de octubre de 1869, el Congreso de la Nación autorizó al Poder Ejecutivo a establecer escuelas normales. Por decreto que firmaron el presidente Sarmiento y su ministro Avellaneda, el 13 de julio de 1870 fue reglamentada y creada la escuela normal de Paraná, primer establecimiento secundario destinado a formar maestros capacitados en enseñanza elemental.

clases sociales, sino que mantuvo su estratificación inicial de élite con leves modificaciones. Los sectores populares no estuvieron incluidos, excepto en la modalidad técnica como lo demuestran investigaciones llevadas a cabo por Ma. Antonia Gallart y Claudia Jacinto (1997), Ornellas (2010), Dussel y Pineau (1995).

En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales que configuran el alumnado, pero que desde el planteo que estoy haciendo no se reduce a la ampliación del acceso sino que supone ir más allá del ingreso, a la permanencia y el egreso de la escuela con capacidades formativas.

Y aquí es donde interviene el concepto de democratización interna de la escuela, que hace referencia tanto a los procesos de participación en la toma de decisiones que adopta en su desarrollo la institución educativa, como a las percepciones que los docentes tienen acerca de un modelo de escuela participativa y de la inclusión de nuevos sujetos en este nivel de enseñanza.

El reto de pensar la inclusión implica, por un lado, la democratización externa de incluir a todos los sectores sociales y, por otro lado, la democratización interna de las escuelas para lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes con la formación que se pretende.

¿Qué supone hablar de democratización interna de las escuelas? No solo considerar la importancia de las reformas curriculares sino el formato y funcionamiento de la organización de la escuela, el proceso de interacción y convivencia, los procesos de poder, negociación y conflicto, las formas de resolverlos y el modo, la forma en que se desenvuelven las relaciones y los vínculos entre los sujetos adultos y los más jóvenes. La formación de los sujetos nos interpela a pensar el conocimiento, no sólo con cuestiones vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino con la estructura y el funcionamiento que tiene la escuela secundaria, con el modo en que los sujetos se miran y se visualizan entre sí, en este espacio organizacional, tanto material como simbólico. Del mismo modo, reconocer que los procesos de constitución de los sujetos sociales guardan una relación condicionada con el contexto macro estructural, sociopolítico que incide en las prácticas cotidianas de las instituciones.

La filiación es necesaria para pertenecer y no ser marginado

La escuela no solo enseña lo que está escrito y prescripto en los diseños curriculares, sino que constituye, en sí misma, un objeto complejo portador de múltiples sentidos que atraviesan todas las prácticas institucionales y forma a los sujetos, con una impronta profunda y duradera, desde sus experiencias organizativas no explicitadas en el papel, pero actuada cotidianamente en las prácticas que lleva a cabo. Se puede pronunciar –en los papeles– estar de acuerdo con la inclusión de todos, como un principio de igualdad, pero lo que verdaderamente acciona es si en la práctica puedo ejercitar y sentir que la inclusión es un derecho y darle al otro un lugar en esa práctica (Bianco, 2008).

Es en este plano de la acción cotidiana que las representaciones que los docentes tienen acerca de los sujetos y los nuevos sujetos de la educación adquieren un carácter condicionante en la propuesta y desarrollo de las actividades curriculares, así como la forma de mirar al otro en su subjetividad. Y desafiarlos para que participen como sujetos de su propia formación. El otro, como semejante y al mismo tiempo como diferenciado. La escuela como institución tiene la tarea de la filiación de los sujetos en la trama social, de poder reconocer y reconocernos como ciudadanos, como socios, como pares. De formar parte, de tener un presente para conquistar un futuro. Es el modo de hacer visible al otro.

Traigo este tema porque cuando hablamos del proceso de inclusión/exclusión estamos hablando

de sujetos incluidos y excluidos, de nuevos sujetos que nos requieren con otro lenguaje, con otras demandas, con otras formas de relacionarse. Son estos sujetos los que nos desafían para no ejercer la violencia des-subjetivante que es una violencia que consiste básicamente en dirigirse al otro como si fuera nadie, como si fuera nada, como si no existiera, o como si este es un lugar donde no tiene lugar. (Frigerio, 2004).

No obstante, quiero dejar claro que este posicionamiento no implica hacer un planteo unicausal en las responsabilidades docentes, porque reconozco que él, como sujeto inmerso en una situación y en un contexto, también tiene demandas que no siempre el funcionamiento institucional le reconoce, que lo trasciende y a veces lo supera hasta el límite de sentirse excluido.

La situación educativa implica la presencia de sujetos relacionados en un espacio pedagógico que va más allá de las paredes del aula, en un formato organizativo que condiciona y en el que los sujetos están inmersos, sumergidos en una institución donde se desarrollan las condiciones de trabajo docente, las condiciones materiales de espacio y tiempo y donde las interacciones ponen en juego y desafían –día a día, momento a momento– el respeto, la solidaridad, el acompañamiento pero también las relaciones de poder y los conflictos.

El proceso de inclusión/exclusión

Y aquí estamos llegando al núcleo de nuestro tema, de la relación que se hace presente hoy en día, del binomio de inclusión/exclusión, que implica, al profundizar, el planteo de la desigualdad (Dubet, 2015). ¿A quiénes llamamos excluidos en la educación secundaria? Excluidos son no solo los que no se matriculan en la escuela secundaria, o los que desertan, sino también los que aún no han sido incorporados al jardín de infantes, los que no terminan la escuela primaria porque –potencialmente– no van a demandar una matrícula en el nivel. Pensemos, en términos de sistema educativo, que la inclusión en el nivel secundario depende, inicialmente, de los que egresen del nivel primario.

Al plantear la inclusión de todos, y específicamente de los que venían siendo excluidos, estoy reconociendo dos cuestiones: la impronta que aún tiene vigencia del origen fundacional elitista de la educación secundaria y, en segundo lugar, las políticas educativas que mantuvieron, eficazmente, esa prescindencia de los sujetos de este nivel educativo.

El tema de la inclusión que recae sobre la escuela es una noción espinosa, difícil por las implicancias que tiene para los alumnos, los docentes, la escuela y el propio estado, y voy a distinguir en la noción de inclusión un doble significado: no es lo mismo hablar desde el rol que le compete a la escuela de inclusión social que de inclusión educativa. Porque uno tiene su origen y destino en el campo social y el otro en la escuela propiamente. El problema de la inclusión social se origina en los espacios sociales y es ámbito de decisión del Estado, de sus gobiernos, de la propia sociedad, del mercado laboral y del interjuego de otras instituciones. Mientras que la inclusión educativa se define en los perímetros de la escuela, en su gramática escolar⁴ (Tyack y Cuba, 2001) aunque reconoce que el sujeto, tanto en su formación como en

⁴ La gramática escolar alude a las reglas que organizan el tiempo y el espacio, clasifican los saberes, asignan los estudiantes a grupos y definen criterios de acreditación y promoción como el régimen académico que determina formas de asistencia y calificación de los estudiantes. El carácter perdurable de la gramática escolar les permite a Tyack y Cuban (2001) explicar la naturaleza estable y resistente al cambio de las prácticas y relaciones fundamentales dentro de la escuela. Son esas reglas que constituyen el “núcleo duro” de la escolaridad las que definen en el imaginario social lo que es una “verdadera escuela”. La consistencia de ese formato es lo que ha mantenido la legitimidad social de la educación. Los docentes y las docentes han sido

sus procesos de interacción con otros, también requiere de una inclusión social enmarcada en los límites de la micropolítica institucional que responden a la triple finalidad de la educación secundaria: formación ciudadana, preparación para la universidad y para el mundo del trabajo.

La inclusión educativa supone el derecho al aprendizaje, por parte de todos, independientemente de sus características individuales y según sus propias necesidades. Esto supone el reconocimiento de que la homogeneidad se reclama como premisa y da paso al reconocimiento de la diversidad social y a las diferentes condiciones de aprendizaje, como componente fundamental que merece ser revalorizado, analizado y considerado.

La igualdad de oportunidades para acceder a la escuela poco nos dice sobre la posibilidad concreta de obtener resultados positivos en el tránsito y egreso de la misma si no consideramos las diferentes necesidades de los grupos excluidos y sus niveles de rezago en las capacidades iniciales que requiere la escuela. Robert Connell (2009) llegó a decir que uno de los principios de un modelo operativo de justicia curricular era respetar "los intereses de los menos favorecidos".

Frente a la diversidad y la desigualdad que caracteriza al colectivo que ingresó masivamente a la escuela, podemos suponer que el proyecto de la inclusión educativa requiere intervenciones educativas específicas que, como señala Flavia Terigi (2009), "ponen en cuestión componentes básicos del sistema escolar: el currículum único, el aula estándar, el método uniforme".

¿Qué cambios nos demanda la inclusión?

Como institucionalista me interesa reconocer que lo que ocurre en las instituciones se relaciona con su organización y funcionamiento y con la trama que estructuran los sujetos y los grupos que son parte de ella, pero no puedo desconocer la importancia que tienen los procesos sociopolíticos, las decisiones en la política educativa, a nivel macro, y que inciden en el proceso de inclusión condicionándolo, aunque no lo determinen.

Reconociendo esta relación entre los sujetos, la institución y el contexto me interesa poner el acento en aquellas cuestiones donde nosotros, los que formamos parte de las organizaciones educativas, podemos incidir porque está al alcance de nuestras posibilidades: en la escuela, en su modo de funcionar, en el estilo que configura el accionar cotidiano.

Observo, en estos momentos, que la crisis que atraviesa la educación secundaria tiene un anclaje por lo menos en tres dimensiones:

1. En su relación con el **contexto social** por la ruptura de los órdenes simbólicos que constituían las fuentes de valores y significaciones institucionales, de su sentido como institución educadora confiable y eficaz; del valor de la escuela como institución formadora y de sus docentes sujetos valorados y estimados como formadores. Es este orden simbólico, esta significación de lo que representa la escuela, el que está cuestionado, y que desafía a refundarla de otra manera. Para ello no alcanza con lo que la escuela se proponga, sino que tiene que acompañarse desde políticas públicas que la re signifique de otra manera. En medio de la crisis institucional de la escuela, que vio desvanecer su lugar como organizador social y su eficacia para constituirse en fuente de sentido,

socializados en esta gramática como estudiantes y para el momento que inician su actividad profesional la asumen como natural, como "la forma en que las cosas siempre han sido".

el Estado reclama todo tipo de funciones sociales que las escuelas públicas deben afrontar. La más crítica es la que le impone ser efectora de inclusión social, demanda que instala esta cuestión como una problemática propia de la escuela, alejándola de su fundamento primero, esto es, la inclusión educativa. Ahora bien, ¿de qué manera lograr una inclusión educativa equitativa y de calidad, que sirva como puente hacia la inclusión social?

2. Y esto me lleva a un segundo anclaje que radica en la **institución propiamente dicha** en el trabajo docente y en la organización que tiene la escuela. Me refiero a la educación social en el interior de sí misma; a transformar las relaciones de trabajo y los vínculos afectivos; a desarrollar acción colectiva y la cultura como modos más civilizados de vivir y trabajar con otros, pero también a desafiar la organización rígida y estructurada que se orienta más hacia la homogeneización y la gradualidad de la enseñanza y no permite responder a la diferenciación de demandas. Me refiero a una organización que en su formato actúa como el mito de Procasto⁵. Preguntémosnos cuántas veces, en el sistema educativo, se actúa como en este mito y aquel niño o joven que es diferente, que tiene otras demandas que no son satisfechas, termina yéndose o repitiendo o abandonando. ¿Cómo es posible pensar en una inclusión en la que todos pueden ir al mismo ritmo cuando hay diferentes intereses, diferentes inteligencias, diferentes condiciones de educabilidad. La escuela hoy, para incluir, debe repensarse con otras formas de organización del tiempo, el agrupamiento y el espacio escolar. ¿Cómo es posible que hoy un joven que repite tenga que hacer todas las materias de vuelta, aún las que había aprobado? Tenemos que pensar en un sistema que rompa esta gradualidad de la homogeneidad y en este sentido acelerar y evaluar las experiencias que en pequeña escala permite pensar de otro modo el formato escolar. El formato escolar o la gramática escolar actual de la escuela secundaria está discutido y si bien hay intentos a través de propuestas que tienen un carácter experiencial acotadas a algunas instituciones, con resultados que aún están siendo evaluados, se requieren fuertes decisiones para modificar esta estructura que actúa como un corsé en el funcionamiento. El desafío es pensar que es la escuela la que tiene que cambiar y adaptarse y no los sujetos.
3. Finalmente, el tercer anclaje radica en los **sujetos**, en crear un ambiente escolar, a la vez material, social y afectivo, suficientemente bueno, que permita y garantice seguridad, permanencia y posibilidad de realizar una escolarización que incluya e integre, fortaleciendo las tramas de relaciones y vínculos que se constituyen al interior de las mismas entre los sujetos y grupos que integran las escuelas. Las instituciones educativas como instituciones de existencia (Enriquez, 2002) en las que el tejido de relaciones y de vínculos son esenciales, más que en otras instituciones, porque la función esencial es la formación humana, la formación de otros sujetos. Si pienso la educación para incluir e integrar los alumnos y no con los alumnos, seré cada vez más elitista porque lo estaré pensando desde una perspectiva más teórica que el ser que tengo enfrente de carne y hueso, de deseos y emociones. Desde esta perspectiva al “para quién” lo ponemos en el plano de lo indicativo

⁵ Procasto tenía su casa en las colinas, donde ofrecía posada al viajero solitario. Allí lo invitaba a tumbarse en una cama de hierro donde, mientras el viajero dormía, lo amordazaba y ataba a las cuatro esquinas del lecho. Si la víctima era alta y su cuerpo era más largo que la cama, procedía a aserrar las partes del cuerpo que sobresalían: los pies, o las manos o la cabeza. Si, por el contrario, era de menor longitud que la cama, lo estiraba. En cualquiera de los dos casos, el que no se ajustaba al tamaño de la cama no llegaba al día siguiente.

donde no intervienen los sujetos, pero si hablamos de trabajar, de estudiar y pensar con el otro, acepto el desafío que me interpela desde una posición y una necesidad diferente a construir una enseñanza. Podemos tener una idea de lo que es mejor para incluir y no excluir, pero otra cuestión es la acción propiamente dicha, donde hay un encuentro con el otro, donde la idea se diferencia de la acción. Si bien los resultados son productos de una idea, no constituyen necesariamente su reflejo y esto plantea la cuestión de no reproducir esquemas adquiridos en la educación, sino de encontrar los caminos diferentes, alternativos, heterogéneos para responder y para preguntar y preguntarnos qué y por qué está sucediendo lo que sucede.

Este es un momento realmente difícil, que exige imaginación, competencia, anticipación y riesgo, porque la inclusión de las clases populares no puede lograrse por decreto o de la noche a la mañana. La infraestructura puede ir cambiando y ampliándose, y en esto el Estado ha venido haciendo un esfuerzo sostenido, como nunca antes, invirtiendo en recursos económicos, informáticos y culturales. Nunca antes se avanzó tanto en la escolarización obligatoria y en facilitar el acceso de todos a las escuelas, pero no alcanza, lo que motoriza un cambio para producir inclusión está en las acciones que se produzcan en el aula, en la institución, en el contacto con el otro, ese Otro con mayúscula, ese Otro que al descubrirlo me permite descubrirme en mi capacidad, en mi percepción, en mi posibilidad de ser y de actuar de otra manera.

Es necesario, para asegurar que los chicos entren y permanezcan, que la escuela sea el lugar de apropiación del conocimiento y no un lugar de tránsito, sea el lugar donde el sujeto pueda lograr una autonomía de pensamiento, una conducta solidaria y al mismo tiempo una formación democrática para poner en acto que el que aprende enseña y el que enseña aprende y aprendiendo juntos se puede transformar la realidad y producir los cambios que la educación necesita.

Hay una paradoja que está presente, el énfasis que se ha puesto sobre la escuela de inclusión desde las demandas sociales, está silenciando lo verdaderamente educativo y pedagógico de su mandato, por eso el desafío está en reconstruir y, si es necesario, refundar el espacio educativo con nuevos encuadres institucionales para enseñar y aprender, registrando que es competencia de la sociedad y del Estado la inclusión social de los sujetos, y de la escuela la inclusión educativa.

Referencias

- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. FLAPPE. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En A. Puigrós (Dir.) y S. Carli (Coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la educación argentina, Tomo 6*. Buenos Aires: Galerna.
- Frigerio, G. (2004). *Seminario de formación en el marco del CURSO DE FORMACIÓN GREMIAL*. Santa Fe, Argentina: Asociación Trabajadores del Estado. (ATE-CDP).
- Gallart, M. A., y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación y trabajo. En M. A. Gallart y R. Bertocello (Eds.). *Cuestiones actuales de formación*. Buenos Aires: Editores Red Educación y Trabajo y Cinterfor.
- Gallart, M. A. (2006). Los desafíos de la formación profesional. *Anales de la educación común*. Tercer Siglo, año 2 (5). Buenos Aires: DGCE.
- Ornelas, C. (2010). La dimensión institucional de la educación media en México. En E. Tenti Fanfani (Comp.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa*. Buenos Aires: Unesco-IIPE.
- Tedesco, J. C. (2001). Introducción. En C. Braslavsky (Coord.). *La educación secundaria cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2008). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti G y N. Montes. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial FLACSO.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Ed. Fernanda liberali.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tyack, D. y Cuban, L., (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

La interculturalidad al debate: hacia una intervención social antirracista y participativa

María Natalia Oldano

nataliaoldano@gmail.com
Universidad de Laguna

Introducción

Podríamos empezar este artículo afirmando que las políticas de integración de personas inmigrantes y las campañas de prevención del racismo implementadas en España en los últimos años, no han tenido el impacto deseado. Eso se hace evidente en diferentes circunstancias, entre otras podríamos mencionar el hecho de haber suspendido en el ranking internacional de integración (MIPEX¹), que realizan cada cuatro años el Migration Policy Group y el CIDOB con apoyo de la Comisión Europea, la aparición de la inmigración como una preocupación en las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, Septiembre 2015) y en la presencia de discursos xenófobos y racistas ante la posible llegada de personas refugiadas a España, mostrando nuevos rostros de un racismo presente y en alguna medida fortalecido.

Esto nos lleva a cuestionarnos sobre las acciones que se están implementando en materia de integración y prevención de la xenofobia y el racismo, en este caso en la isla de Tenerife por ser nuestro ámbito de intervención: ¿qué mensaje recibe la ciudadanía con respecto de la diversidad cultural?, ¿por qué sigue apareciendo la inmigración como un problema a mitigar o resolver?, ¿qué elementos explican este divorcio entre el valor que se enuncia de la diversidad desde algunas administraciones y la opinión que tiene la ciudadanía sobre la presencia de personas de origen extranjero en su entorno?

Intentaremos acercarnos a las claves que dan respuesta a estos interrogantes a partir del análisis, y el reconocimiento de ciertos límites, de nuestro modelo de gestión de la diversidad basado en la interculturalidad como estrategia de intervención.

1. De una intervención intercultural a una intervención social antirracista y participativa

Podríamos afirmar que en los últimos años hemos realizado un avance discursivo y metodológico yendo del multiculturalismo a la interculturalidad, entendiendo que así se superaba la simple coexistencia por un modelo de gestión de la diversidad cultural que apostaba por la convivencia y la interrelación entre las personas de diferentes orígenes. Sin embargo, es necesario dar un paso más, reconociendo que la interculturalidad puede asumir diferentes rostros y en algunos casos podría ser funcional a aquello que se asume pretende desterrar.

¹ <http://www.mipex.eu/>

Existen sentidos y usos múltiples de la interculturalidad, podríamos diferenciar, en palabras de Walsh (2009), una interculturalidad que es funcional al sistema dominante y otra concebida como proyecto político de decolonización, transformación y creación. Es fundamental aclarar el uso y sentido de la interculturalidad, ya que existe una variedad de contextos e intereses, algunas veces opuestos, que se pueden resumir en tres perspectivas:

a. *Interculturalidad relacional*, hace referencia a la forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, las que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido, puesto que el contacto y la relación entre culturas es algo intrínseco a la mayoría de sociedades.

El problema de esta perspectiva es que oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad en que se lleva a cabo la relación. Por esto es necesario ampliar y problematizar la perspectiva relacional, evidenciando sus usos, intenciones e implicaciones sociales y políticas.

b. *Interculturalidad funcional*, hace referencia al reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma, al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es funcional al sistema en la medida que no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales y tampoco cuestiona las reglas de juego existentes, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente (Walsh, 2009). Se basa en una lógica que reconoce la diferencia, neutralizándola, vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden, así, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que apunta no a la construcción de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social, incluyendo a los grupos históricamente excluidos en el interior del modelo.

c. *Interculturalidad crítica*, con esta perspectiva no partimos del problema de la diversidad o la diferencia en sí, sino que partimos del problema estructural colonial racial. Es decir, un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura de poder racializado y jerarquizado. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso, como un proyecto que se construye desde la gente, apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

Centrada en la necesidad de construir un proyecto social que propone una gestión diferente de la diversidad cultural, la interculturalidad crítica es un acto pedagógico y político que procura intervenir en la refundación de la sociedad (Freire, 2004), entendiendo el acto de refundar como la urgencia de revisar el rumbo de estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas, por el contrario, la interculturalidad crítica pretende implosionar desde la diferencia, romper hacia adentro en las estructuras coloniales de poder como reto, propuesta, proceso y proyecto, es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir,

para generar nuevas formas de gestionar la diversidad en un modelo de sociedad más justo e igualitario.

Es una transformación y construcción que no queda en el enunciado, en el discurso (cómodo) o en la intención, sino que por el contrario requiere de la acción decidida en cada instancia social, política, educativa y humana.

La interculturalidad entendida críticamente es algo por construir, aún no existe y propone la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

Si tratamos de posicionar nuestra realidad actual, diríamos que la interculturalidad crítica es una meta que aún no encuentra terreno propicio para ser alcanzada, sin embargo, como todo recorrido, es necesario al menos reflexionar sobre el cambio de rumbo si lo que queremos alcanzar es una gestión de la diversidad en igualdad. Sin embargo, la pregunta queda planteada.

2. Relacional y funcional, la interculturalidad actual permite el desarrollo de nuevas caras del racismo

Ante las viejas medicinas interculturales, las nuevas formas de racismo encuentran vía libre para crecer hasta la pandemia. Es evidente que, aunque en algunas expresiones que escuchamos de forma cotidiana no haya una manifestación explícita en términos de color de piel, esto no quiere decir que el discurso no sea racista. Urge reconocer las nuevas formas de racismo y entenderlo como un fenómeno estructural, sistémico, institucional, ya que la forma de entender un problema determinará la forma de resolverlo y, en este sentido, las posibilidades de ofrecer respuestas eficientes son más probables si comprendemos la complejidad del asunto.

La acción antirracista en general, y la sensibilización antirracista en particular, se han mostrado ineficaces y con un impacto nulo a la hora de reducir o eliminar las barreras de la convivencia, lo que sin duda requiere de un nuevo bagaje y nuevos marcos de referencia que nos permitan conocer, comprender y enfrentar con éxito el racismo en sus nuevas y renovadas formas, mucho más sutiles y, por tanto, más peligrosas (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2015).

Como bien afirman Aguilar y Buraschi (2015), la gestión de la diversidad cultural representa uno de los mayores retos de nuestras sociedades. La inmigración y la diversidad cultural son fenómenos estructurales que necesitan respuestas globales encaminadas a la integración efectiva y a la convivencia intercultural. Esto significa sustituir las tradicionales políticas de intervención, que surgen como respuesta a situaciones de urgencia, por proyectos globales de intervención encaminados a la construcción de una sociedad intercultural.

La gestión de la diversidad cultural ha encontrado en los últimos años, múltiples respuestas que han dado lugar a modelos de integración muchas veces cuestionables. Podríamos afirmar que, encubiertas en propuestas de integración social, se han llevado a cabo acciones basadas en pilares asimilacionistas. Modelos muy poco eficientes, alejados de un planteamiento intercultural transformador, que deben ser superados, construyendo un modelo de pluralismo cultural a través de una perspectiva crítica del interculturalismo que no se limite al reconocimiento de la diferencia, que se base en la igualdad de derechos, condiciones, obligaciones y oportunidades de todas las personas, independientemente de su lugar de nacimiento. Este enfoque subraya la importancia de la convivencia basada en la comprensión recíproca y el diálogo intercultural. Éstos, sin embargo, no son aptitudes “naturales” y “automáticas”. A

menudo no tenemos a nuestra disposición los repertorios interpretativos para comprender la complejidad social y la diversidad cultural de nuestra sociedad. No es suficiente incrementar el contacto y las ocasiones de diálogo para que las personas se comprendan más y mejor: el contacto puede alejar a las personas en lugar de acercarlas. El interculturalismo crítico implica el desarrollo de nuevas competencias que nos permitan relacionarnos eficazmente con personas que no compartan nuestro horizonte cultural. En este sentido la integración social debe ser entendida como un proceso bidireccional y no unilateral. Ambas partes implicadas, tanto la minoría como la mayoría, interactúan, negocian y generan espacios de participación y de identificación mutua que transforma a todas las personas participantes, no únicamente al grupo minoritario.

A pesar de los importantes progresos que se han hecho en la lucha antirracista en las últimas décadas, el racismo no está en declive; al contrario, con la actual crisis económica y con el enorme potencial de difusión de ideas e interconexión a raíz del desarrollo de la "cultura digital 2.0" (Calvo, 2012) han vuelto a reaparecer algunas de las antiguas formas de racismo que parecían extinguidas, a las que hay que sumar nuevas expresiones del mismo que son más sutiles, menos explícitas, aunque no por ello menos peligrosas

Destacaremos dos características del "racismo contemporáneo" que nos parecen particularmente pertinentes a la hora de analizar las prácticas antirracistas.

- a. El círculo vicioso entre racismo institucional y racismo social. Entendemos con racismo institucional el conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a algún grupo étnico (o racial) impidiendo que pueda alcanzar una posición de igualdad. La dimensión institucional del racismo se produce en diferentes ámbitos, entre los cuales podemos destacar, por su importancia, los siguientes: 1) los discursos de los representantes institucionales y la utilización pública y con fines electoralistas de los discursos xenófobos, en particular de los discursos de "preferencia nacional" (pensemos, por ejemplo, en los mensajes que transmiten una idea de conflicto y competencia desleal entre trabajadores migrantes y nacionales); 2) las conductas discriminatorias de funcionario/as que representan la Ley y el Estado (policía, funcionario/as de extranjería, militares etc.); 3) las medidas, regulaciones, leyes y decretos que limitan los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de las personas según su lugar de nacimiento, "raza", "etnia"; y 4) el etnocentrismo que estructura las políticas sociales y orienta la intervención social de profesionales que trabajan en contextos multiculturales en el ámbito social, sanitario y educativo².

Por otra parte el racismo social es el conjunto de prácticas, actitudes, creencias que son compartidos por los miembros de una determinada sociedad. El racismo social es el resultado de dos elementos fundamentales: por un lado, la sedimentación de creencias racistas desarrolladas a lo largo de la historia en un horizonte cultural y social específico y, por el otro, la percepción de un determinado grupo social como amenaza. La percepción de amenaza puede alimentarse y reproducirse, por ejemplo, a raíz de un

² Un ejemplo es el caso de los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE) donde la violación de los derechos humanos es aceptada socialmente porque previamente se han deshumanizado a las personas inmigrantes y se ha transformado la condición de inmigrante en situación irregular, de categoría jurídica a categoría moral negativa. El supuesto derecho a la seguridad por parte de la ciudadanía justifica la violación sistemática de los derechos de las personas que se consideran no ciudadanas y que se transforman en "no personas".

conflicto por los recursos limitados (trabajo, vivienda, acceso a los servicios), la percepción de inseguridad y la percepción de amenazas simbólicas como la pérdida del propio patrimonio identitario, etc.

Una última característica del racismo contemporáneo que nos interesa subrayar es que existe una estrecha relación entre el racismo institucional, la reproducción y difusión del discurso del miedo de ciertos medios de comunicación y el racismo social. Los medios de comunicación aumentan la atención sobre determinados temas relacionados, por ejemplo, con los fenómenos migratorios; y encuadrándose de forma negativa alimentan la percepción de amenaza de una determinada población. El racismo institucional puede capitalizar, orientar, legitimar y normalizar el sentimiento de amenaza y las creencias sociales racistas, creándose de esta forma un círculo vicioso en el cual las creencias racistas que anteriormente podían ser implícitas y secundarias, recobran importancia y se transforman en un mapa que permite dar sentido a la incertidumbre.

De la unión del racismo institucional con el racismo social nace lo que Rivera (2010) ha denominado un racismo “democrático”: un racismo que evita la acusación de “racismo” porque se basa en dos principios aceptados socialmente: la autodefensa y la preferencia nacional.

- b. La intersección entre raza, clase, etnia e identidad cultural. El racismo es heterogéneo y reúne diferentes formas de esencialización, estigmatización y dominación relacionadas a categorías como la raza, la etnia, la identidad cultural que cambian según el contexto. Una de las características más importantes del nuevo racismo (Barker, 1981) es que el discurso explícito sobre la raza decae, sustituido por categorías menos políticamente incorrectas como la cultura, la etnia o la identidad. Esto no significa que estemos frente a un racismo sin razas, al contrario la raza sigue siendo una categoría social importante que si bien no tenga una base biológica tiene un enorme poder performativo: el fenotipo sigue siendo un marcador muy significativo y un ingrediente central sobre todo en el racismo social, pero en el discurso de las élites se ha sustituido con etnia o identidad cultural. La caída de la legitimidad del racismo explícito ha implicado el nacimiento de nuevas formas más sutiles de racismo a menudo inatacables jurídicamente.

Proponemos, desde un enfoque compartido con Rivera (2010), la siguiente definición operacional: el racismo es un sistema de desigualdad social, exclusión y dominación de un grupo sobre otro basado en la racialización³ de las diferencias intergrupales. Es un conjunto de ideas, discursos y prácticas sociales que atribuye a los miembros de determinadas categorías sociales diferencias esenciales, definitivas, casi naturales, con la finalidad de legitimar prácticas de estigmatización, exclusión, segregación, discriminación o agresión.

Estas nuevas reconceptualizaciones del racismo contemporáneo, siendo necesarias, no son suficientes para replantear de forma eficaz las acciones antirracistas. Hacemos esta afirmación porque no basta con tener una clara y adecuada conceptualización de un fenómeno para atajarlo con efectividad, es preciso, además, tomar conciencia de las bases inconscientes o implícitas que sustentan la acción, ya

³ Con el concepto de racialización entendemos que las diferencias fenotípicas, sociales, culturales, religiosas etc. se piensan como si fueran naturales, esenciales, como si fueran marcadores de una supuesta raza. El racismo implica una diferenciación esencial y radical entre grupos humanos, el reduccionismo de la complejidad de las personas a pocas características vinculadas con un grupo (identidad cultural, fenotipo, pertenencia étnica, religión, idioma) y una relación determinista entre estas características y la forma de ser de una persona.

que no siempre son acordes con las bases explícitas de la misma. Todas las personas, incluyendo las que se declaran antirracistas y llevan a cabo proyectos de intervención social antirracista, podemos tener prejuicios, estereotipos o un cierto etnocentrismo en nuestras formas de ser, pensar y actuar, sin tener conciencia de ello (Aguilar, 2011; Aguilar y Buraschi, 2012 y 2013). Es preciso identificar y comprender esos marcos de referencia que orientan nuestra intervención, de forma inconsciente e irreflexiva, para estar en condiciones de realizar actuaciones que aseguren el éxito de la intervención.

Nuestra forma de diseñar acciones de intervención social antirracista, nuestras estrategias y metodología de trabajo se basan en modelos implícitos formados por unos marcos de referencia que reflejan una construcción simplificada y esquemática de la realidad, que aporta una explicación de la misma y que conforma un esquema general referencial que guía la práctica, de forma irreflexiva. Aunque nos resulte incómodo, tenemos que tomar conciencia de que a veces nuestra forma de trabajar con y para las personas discriminadas, contra el racismo y para la construcción de una sociedad más justa se basa, en algunos casos, en valores, presupuestos y estereotipos que pueden legitimar y reproducir nuevas formas de racismo más sutiles pero igualmente dañinas.

3. Necesidad de una renovación metodológica y un cambio de rumbo en el discurso para alcanzar un modelo de intervención social antirracista y participativa

¿Qué significa la construcción de un modelo de intervención antirracista? Renovar la intervención antirracista desde un enfoque crítico y transformador significa deconstruir, llevar a cabo un "trabajo interno" de deconstrucción de la cultura dominante fundamentalmente racista y construir una contracultura auténticamente antirracista. ¿Qué significa construir una cultura antirracista? Resumiendo podríamos decir que se trata de una cultura de la rehumanización, una cultura que desmonta los mecanismos de dominación social empezando con los dispositivos que componen la lógica del racismo: la división radical entre nosotros/as y ello/as, la esencialización y la estigmatización. Si el racismo es una concepción del mundo, un sustrato, una "sedimentación de nociones dentro de sistemas de creencias y actitudes del grupo dominante, que sirven sus intereses frente a otros grupos raciales y étnicos" (Essed, 2010, p. 138) entonces el antirracismo tiene que ser, ante todo, un proceso de descolonización de nuestro imaginario y una redefinición de nuestra identidad. Una tarea primordial de los/as profesionales de la intervención antirracista es contribuir a la deconstrucción de la lógica racista que en muchos casos reproducen nuestros principales agentes de socialización: instituciones educativas, familias, amigos, medios de comunicación y, sobre todo, reflexionar sobre los modelos implícitos que condicionan nuestra intervención y que son el reflejo de los elementos racistas integrados en nuestro horizonte cultural.

4. El Grupo Tenerife Antirrumores: una propuesta de intervención social antirracista y participativa

Desde el año 2013 se está llevando a cabo el Proyecto Tenerife Antirrumores. Desde sus principios, el proyecto busca contrarrestar los estereotipos negativos, tópicos y falsos rumores que circulan sobre la inmigración y la diversidad cultural en la isla de Tenerife, que dificultan la convivencia y que pueden derivar en actitudes racistas y discriminatorias.

El objetivo principal del proyecto desde su inicio, fue impulsar y consolidar en cuatro territorios españoles (Getxo, Sabadell, Fuenlabrada y Tenerife) una estrategia de comunicación y sensibilización a largo plazo basada en la experiencia de la estrategia antirrumores de Barcelona.

Los objetivos específicos del proyecto son:

1. Identificar y analizar los principales estereotipos y falsos rumores que circulan en los cuatro territorios parte y recopilar información objetiva y rigurosa que los desmienta.
2. Constituir una red de participantes en cuatro ciudades con el compromiso de impulsar conjuntamente una estrategia a largo plazo para combatir y contrarrestar los estereotipos, tópicos y falsos rumores sobre la inmigración.
3. Diseñar, implementar y evaluar la estrategia de sensibilización con una metodología compartida pero adaptada a cada ciudad a partir de la experiencia de Barcelona, con el objetivo de que estas estrategias se consoliden y continúen en el tiempo más allá de la duración de este proyecto.

En 2014 el Proyecto Tenerife Antirrumores adquirió continuidad y asumió las bases de la metodología de Planificación Social Participativa que caracterizan el resto de los Grupos de Trabajo del Proyecto Juntos en la Misma Dirección⁴.

A partir de la experiencia del trabajo con el Grupo Antirrumores, se plantearon acciones de cara a la posibilidad de que Tenerife sea una región de acogida de personas refugiadas, principalmente en la actual situación de las personas que están intentando llegar a Europa desde Siria, huyendo de una situación de conflicto extrema, arriesgando sus vidas sin tener una respuesta de acogida digna basada en los derechos fundamentales.

Se realizaron lo que denominamos Laboratorios Dialógicos y se alcanzaron, con las personas participantes, algunas claves conceptuales y metodológicas que resultaron la base de un discurso que intentamos difundir de cara a concienciar a la sociedad canaria sobre la importancia que tiene, en pos de una convivencia basada en la perspectiva intercultural crítica, desarrollar acciones antirracistas, participativas desde un enfoque de comunicación social que nos involucre a todas las personas: técnico/as, político/as, responsables de medios de comunicación, educadore/as, ciudadanía en general, etc.

Se alcanzó la propuesta de un decálogo urgente para una comunicación participativa antirracista eficaz:

1. Comprender el papel del discurso del miedo en la reproducción del racismo.
2. Redescubrir el papel fundamental de la comunicación en la lucha contra el racismo y en la acogida comunitaria.
3. Participación en red, fortaleciendo y valorizando las competencias y el potencial creativo de todas las personas y entidades que quieran participar.
4. Diálogo crítico mediante escucha activa que ponga en valor los diferentes puntos de vista y la construcción de un “sentido común compartido”.
5. Empoderamiento comunicacional (pasando de una lógica vertical a una lógica horizontal) que construya sujetos activos capaces de generar nuevos marcos de referencia para transformar la realidad.
6. Comprender para redefinir la agenda, visibilizando la injusticia y mostrando los elevados y peligrosos costes de la indiferencia.

⁴ <http://www.juntosenlamismadireccion.es/>

7. Empatizar, rehumanizando a las personas sin espectacularizar su sufrimiento.
8. Responsabilizar comprometiéndose y desarrollando una conducta prosocial que "normalice" la solidaridad, la equidad y la justicia social.
9. Capacitar, creando espacios de formación empoderantes que ayuden a desarrollar habilidades y adquirir las competencias necesarias para intervenir con eficacia como agentes comunicativos de cambio social (empoderamiento comunicacional, competencias dialógicas y competencias interculturales).
10. Actuar y comprometerse en la acción: porque la compasión sin compromiso alimenta la indiferencia, y el compromiso debe concretarse en acciones e iniciativas que valoricen el papel de la comunidad en los procesos de acogida, acomodación y lucha por los derechos humanos.

Frente a la indiferencia y al recelo de parte de la sociedad hacia la llegada y la acogida de personas refugiadas, proponemos fomentar un espacio de acogida desde un enfoque comunitario. ¿Qué significa fomentar un espacio de acogida desde un enfoque comunitario? Significa valorizar las competencias, los conocimientos y el entusiasmo de las muchas personas que en nuestra sociedad apuestan por los valores solidarios a través la articulación de una amplia red de entidades, grupos y personas que coordinan sus esfuerzos y su labor para mejorar la acogida y defender los derechos humanos.

No se trata simplemente de "sensibilizar" a la sociedad civil, sino de crear espacios en los cuales todas las personas pueden transformarse en agentes comunicativos de cambio, es decir, personas que desarrollan una visión crítica respecto a la crisis humanitaria de las personas refugiadas y adquieren competencias comunicativas para, cada una en su contexto, contribuir a construir una nueva imagen de las personas refugiadas y de nuestra sociedad.

Una comunicación crítica, participativa y transformadora no tiene como objetivo la persuasión y la transmisión de informaciones, sino la construcción de nuevos significados a través del diálogo desde el seno de la comunidad. En este contexto las personas no son simples receptoras de información, sino que pueden intervenir de forma activa en la construcción de los mensajes.

A modo de cierre

Es fundamental normalizar un discurso social, solidario y alejado del miedo y la exigencia de control y seguridad, un discurso que entiende al otro no como amenaza sino como un igual desde su legítimo derecho a la diferencia, porque tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza y tenemos derecho a ser iguales cuando la desigualdad nos inferioriza. No nos basta la igualdad, necesitamos el derecho al reconocimiento de la diferencia.

El racismo es un fenómeno institucional y estructural. Si lo definimos como una actitud individual, le quitamos gravedad. Es siempre un fenómeno estructural y sistémico en el que juegan un papel fundamental las elites políticas, los medios de comunicación y la ciudadanía. Por eso, la práctica antirracista plantea un trabajo que necesariamente debe partir de la complejidad del fenómeno para ofrecer respuestas eficaces.

La intención es acercar algunas experiencias que se están llevando a cabo en el contexto de Tenerife, una isla que se encuentra entre tres continentes, con una realidad social y demográfica particular y, lejos de querer extrapolar sin más la realidad que comentamos, sí queremos dejar planteadas preguntas que

nos inviten a reflexionar sobre la situación actual de las respuestas que nuestra sociedad en Tucumán está ofreciendo ante nuevos posibles rostros del racismo, entendiéndolo como ese sector que está en la *zona del no ser*, por razones de etnia, vulnerabilidad económica, religión, origen nacional, etc. Si estas reflexiones dejan la puerta abierta a la búsqueda de respuestas educativas y sociales ante los nuevos rostros del racismo en nuestra provincia, el objetivo está cumplido.

Referencias

Aguilar-Idáñez, M^a J. y Buraschi, D. (2016). “Del racismo y la construcción de fronteras morales a la resistencia y el cambio social: La sociedad civil frente a las migraciones forzosas. *Política Social y Servicios Sociales* (Septiembre-2016), XXXIII (111), pp. 29-44.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Rivera, A. (2010). *La Bella, la Bestia e l'Umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*. Roma: Ediesse.

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Quito: UASB/Abya Yala.

Parte II

PONENCIAS

Eje temático 1

TENDENCIAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EDUCATIVOS CON LAS TIC

Una mirada a la cultura de la conectividad desde las subjetividades de jóvenes universitarios

Mariana del Valle Prado

marianadelvalleprado@gmail.com

UNT

Resumen

La mutación social y cultural configurada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no llegó a la escuela desde el exterior sino tatuado en los cuerpos y sensibilidades de los alumnos (Martín Barbero, 2009), por ello se hace imprescindible prestar atención a las subjetividades de los más jóvenes.

En este sentido, desde la cátedra Comunicación y Educación se considera fundamental conocer las apropiaciones y sentidos que los educandos le confieren a las TIC. Para ello, al inicio del cursado –y como todos los años– los estudiantes completan una encuesta sobre sus prácticas comunicativas digitales. Esto posibilita tener una aproximación a las subjetividades juveniles y, en función de ellas, delinear acciones de trabajo en el marco de un ecosistema comunicativo.

En el convencimiento de que conocer el grado de empoderamiento que los alumnos tienen de la cultura digital e intentar fortalecer dicha relación permitirá conquistar el fin último de la educación reconocido por Paulo Freire, que consiste en abrir espacios de lucha, este trabajo se propone, por un lado, socializar los resultados de las encuestas; y, por otro, a partir de la experiencia del cursado 2016, reflexionar sobre las potencialidades y desafíos pedagógicos de la cultura de la conectividad.

Palabras clave: Cultura Digital - educación - jóvenes - subjetividad

A look at the culture of connectivity from the subjectivities of young university students

Abstract

The social and cultural mutation configured by Information and Communication Technologies (ICT) did not reach the school from the outside but was tattooed on the bodies and sensitivities of the students (Martín Barbero, 2009), so it is essential to pay attention to the subjectivities of the young.

In this sense, from the Chair Communication and Education is considered fundamental to know the appropriations and meanings that the learners give to ICT. To do this, at the beginning of the course –and as every year– students complete a survey on their digital communicative practices. This makes it possible to have an approximation to the juvenile subjectivities and, according to them, to delineate work actions within the framework of a communicative ecosystem.

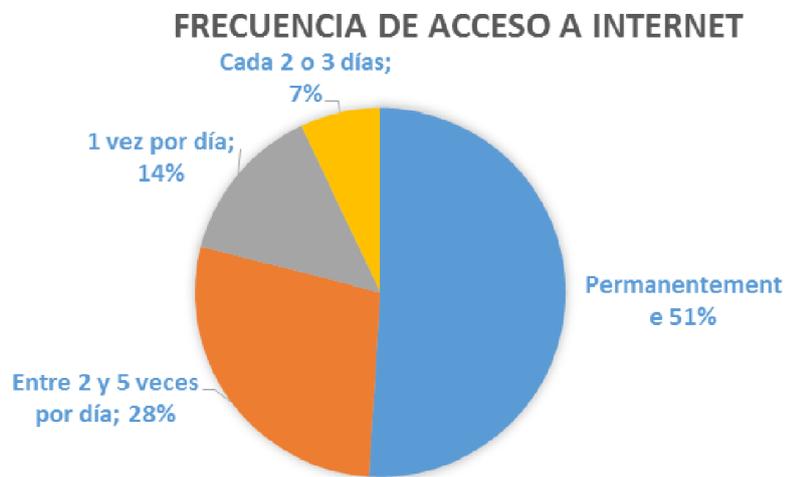
In the conviction that knowing the degree of empowerment that the students have of digital culture and trying to strengthen this relationship will conquer the ultimate goal of education recognized by Paulo Freire, which consists of opening spaces for struggle, this paper is proposed, for one side, to socialize the results of the surveys; and, on the other, from the experience of the 2016 study, reflect on the potential and pedagogical challenges of the culture of connectivity.

Key Words: Digital culture - education - subjectivity - youth

Conectividad de los jóvenes universitarios

El presente trabajo es resultado de la experiencia educativa de la materia Comunicación y Educación¹ (Año 2016), cuya muestra corresponde a un grupo de 48 estudiantes constituido por mujeres (90%) y varones (10%) en su mayoría entre 18 y 26 años (83%).

Respecto a la frecuencia de acceso a internet, de acuerdo a los datos arrojados por las encuestas, casi el 80% de estos jóvenes accede a la red varias veces al día. Más del 50% lo hace permanentemente, un 28% ingresa entre 2 y 5 veces por día, mientras que apenas un 7% tiene un acceso menos frecuente cada 2 o 3 días. Además, el 96% se conecta desde sus dispositivos móviles y un 98% cuenta con teléfonos que tienen conexión a la red. Lo cual nos da un panorama de la cantidad de horas diarias que le dedican a estas tecnologías.



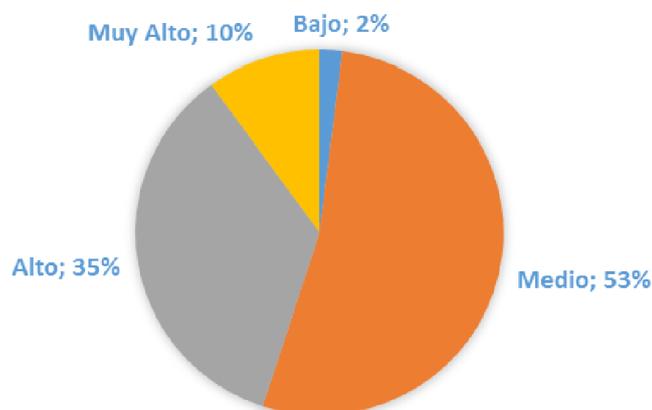
A su vez, estas estadísticas permiten contextualizar el modelo de comunicación juvenil dominante y por consiguiente, comprender el desencuentro con el propuesto por algunas instituciones educativas. En este contexto, es importante resaltar que el ecosistema audiovisual cobra cada vez más actualidad y que la educación debiera poder articular este horizonte de posibilidades que los nuevos medios abren.

Tal como sostienen Murga, Villanueva y Del Frari (2015), “El gran reto hoy para el docente es el de aprovechar esta gran diversidad de recursos y herramientas para el enriquecimiento de la tarea de enseñar y responder a las características individuales de los alumnos” (p. 2).

Acerca de las características del grupo bajo estudio, cabe destacar que el 45% de los estudiantes percibe que tiene un alto grado de cercanía o de familiaridad con la cultura digital, un 53% considera que tiene un nivel medio y apenas un 2% se ubica en una posición baja.

¹ Asignatura obligatoria de 2° año de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan 2012), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

GRADO DE CERCANÍA O FAMILIARIDAD CON LA CULTURA DIGITAL



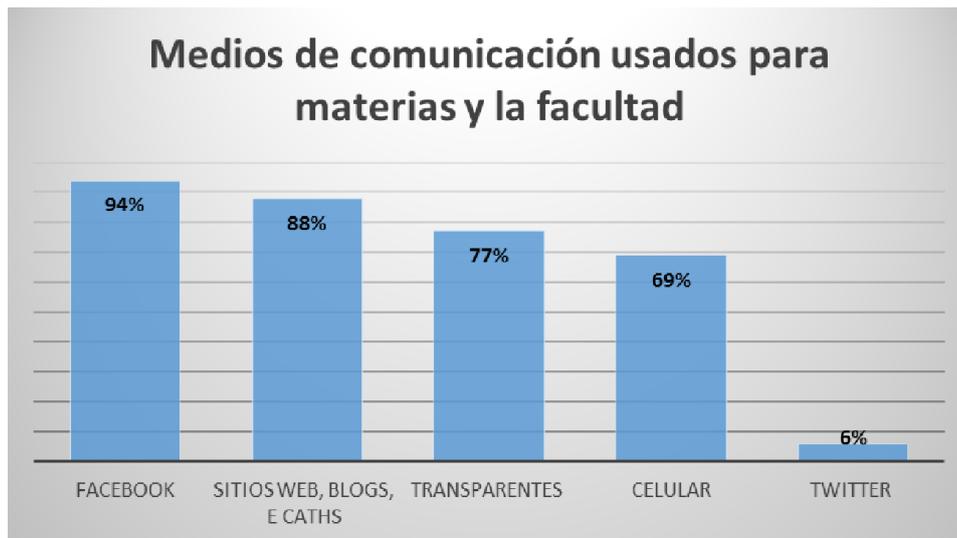
Estos datos pueden ser contrastados con otros tipos de prácticas comunicativas que realizan, por ejemplo la creación de sitios web y experiencias de trabajo colaborativo online. En este sentido, se sabe que el 40% creó sitios web con diversos fines². Además, un 92% de estos jóvenes posee cuentas de *gmail* y el 55% de ellos utiliza Google Drive, lo cual supone que aprovechan los beneficios de trabajar en línea, subir archivos a la nube y compartirlos. Sin embargo, al indagar acerca del conocimiento que tienen sobre portales web que permiten a los usuarios subir y compartir archivos de diversos formatos para luego incrustarlos en una página web, sólo un 31% aseguró conocer algunos de ellos, como el caso de *Scribd* y *Slide Share*.

En cuanto a los usos que le brindan, se destaca que un 85% descargó aplicaciones para su celular. Entre las más usadas se encuentran: *WhatsApp*, *Facebook*, correo electrónico, *Skype*, editor de fotos, *Instagram* y *Duolingo*. En este sentido, el 98% afirmó participar en las redes sociales (*Facebook* y *Twitter*) desde hace más de 5 años, excepto en *Instagram* que se incorporaron hace algunos meses. Además, el 79% participa en algún grupo de *WhatsApp*. Por lo que se puede observar principalmente el uso social que le confieren a estas herramientas al interactuar con sus pares desde diversas plataformas, incluso, conjugando variados intereses: grupos de estudio, de trabajo, religiosos, etc.

Respecto a las opiniones de los jóvenes sobre estas experiencias comunicativas destacaron la inmediatez, utilidad, rapidez y facilidad de uso. También afirmaron que son muy enriquecedoras ya que pueden comunicarse con muchos de manera simultánea, permite aclarar dudas e informarse de eventos. A su vez, manifestaron como aspectos negativos que la información se desvirtúa y se pierde ya que se dicen cosas sin importancia, ajenas al tema o finalidad para el cual fueron creados. Uno de los jóvenes considera que a este sistema de comunicación “le falta madurar”.

² Entre los motivos por los que crearon sitios web manifestaron: para comunicarse, acceder a información, tener una vida social, conocer y que los conozcan, publicitar sus emprendimientos, para realizar una tarea del colegio, para difundirse como cantante, para venta de bijouterie, para aprender a diseñar, página de centro de estudiantes, para ocio y entretenimiento, y, finalmente, por razones laborales y religiosas.

Por otro lado, prestar atención a los hábitos comunicacionales de nuestros educandos permite generar canales de comunicación acordes a sus prácticas e intereses. En este sentido, el 94% eligió *Facebook* como medio de comunicación usado para informarse sobre cuestiones pertinentes a la facultad y al cursado de materias, mientras que un 88% ingresa a los sitios web, blogs y e-caths, un 69% prefiere comunicarse e informarse mediante celulares, y apenas un 6% indicó usar *Twitter* como medio de comunicación para cuestiones académicas. Cabe destacar que el 77% consulta los transparentes de las cátedras, por lo que se puede observar todavía la presencia de una tradición comunicativa offline.



Cultura colaborativa en la educación

Al indagar acerca de sus experiencias educativas con la cultura digital, más de la mitad de los estudiantes afirmó no haber realizado durante su formación secundaria trabajos con herramientas tecnológicas, a su vez, indicaron que las prácticas digitales durante el primer año de la carrera fueron escasas, pero consideran que son muy útiles y necesarias.

Además de conocer las prácticas digitales realizadas en las aulas, se presenta la necesidad de explorar sobre este tipo de experiencias en contextos no estrictamente educativos. En este sentido, cabe destacar que el 96% de los jóvenes accede a bibliografía online pero apenas un 17% realizó un curso virtual. Por otro lado, el 94% utilizó programas para hacer presentaciones³; el 83% consulta *Wikipedia*⁴, el 65% lee habitualmente blogs y el 73% cuando estudia consulta videos de *YouTube*, *Educ.ar* y *Encuentro*. Si bien es innegable que estos jóvenes están inmersos en la cultura de la conectividad y en la cultura audiovisual, los usos que hacen de estas herramientas no permiten asegurar que pasaron de ser meros consumidores a productores de contenidos ya que sólo el 11% de los estudiantes comenta en blogs, un

³ El 75% de los jóvenes hizo presentaciones con Power Point y el 25% con Prezi.

⁴ Enciclopedia digital libre y gratuita cuyos contenidos son aportados por miembros voluntarios. "Es el quinto sitio más visitado del mundo, con quinientos millones de visitantes al mes, tiene versiones en 288 idiomas y una colección total de 35 millones de artículos", de acuerdo a lo precisado por Bacher (2016, 45).

35% produjo alguna vez un video y de ellos sólo el 24% lo subió a la web.

Es aquí donde los espacios educativos podrían aprovechar las potencialidades de estas herramientas y estimular a los estudiantes a crear, diseñar, tomar la palabra y tejer redes colaborativas, ya que aprenden más cuando ellos hacen que cuando presencian clases magistrales. En este sentido, Paula Carlino (2013) afirma que los estudiantes recuerdan más lo que ellos han dicho y realizado que lo que le contaron e hicieron los docentes. De acuerdo a lo expresado por la especialista en educación, el hecho de reconocer roles predeterminados para el educador y el educando, donde el primero es activo y el segundo pasivo, plantea problemas respecto a quién aprende/ quién no y qué se aprende/ qué no. De este modo, Carlino afirma que con las clases expositivas el que más aprende es el docente ya que es quien realiza la mayor actividad cognitiva (investigar, leer el material, entender, explicar, etc). Para reforzar esta idea, la autora expresa, en palabras de Shuell (1996), que “lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace”. Por lo que se insiste en la necesidad de pensar propuestas pedagógicas que incluyan actividades en las que los estudiantes experimenten otras metodologías de aprendizaje, donde sean ellos los que salgan al encuentro de la información, consulten fuentes, investiguen, realicen una lectura crítica y reflexionen, ya que hemos observado que nuestros estudiantes presentan mayores dificultades en este tipo de habilidades, posiblemente acostumbrados a la tradición escolar que valora la repetición de posturas de autores y desvaloriza las subjetividades de los propios educandos.

Por su parte, la experiencia de trabajo con wikis⁵ resulta sumamente enriquecedora. Años anteriores como parte del primer parcial de la materia se les pedía que diseñaran y crearan una wiki con Wikispaces. Ante las dificultades manifestadas por los estudiantes con esta plataforma, este año se agregaron las opciones de que hicieran un sitio web con Blogspot o Wix. Sorprendentemente, el 39% de los grupos de 2016 se desafió a crear sitios web colaborativos optando por wikis, igual porcentaje se inclinó por crear una wix, mientras que el restante 22% se decidió por blogs. De este modo, se puede ver cómo los intereses cambian de un grupo de estudiantes a otro y cómo muchos de ellos no temieron animarse a enfrentar aquello que se presentaba como un desafío al ser totalmente desconocido, como lo eran las wikis. Valoraron de esta experiencia la forma colaborativa de producir, el poder construir contenidos y conocimientos entre todos los integrantes. Esta dinámica de trabajo tiene relación con la concepción de pensamiento de Freire (2013), quien sostiene que “es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos: existe un pensamos y no un yo pienso” (p. 9). Así también, una famosa expresión del pedagogo brasilero que sintetiza su pensamiento permite explicar la filosofía de trabajo de estas herramientas: “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo”.

Por otro lado, los estudiantes vivenciaron también las dificultades de este tipo de escritura, donde se deben respetar las opiniones de los otros y alentar la participación de todos los miembros sin caer en una distribución de roles y recorte en partes iguales del material bibliográfico. Además, en varios casos, este tipo de herramientas fortaleció el trabajo en equipo y les permitió ejercer un papel más activo en el proceso de aprendizaje.

⁵ Sitio web que se caracteriza porque sus usuarios pueden crear, modificar o eliminar contenidos que, generalmente, comparten. De este modo, sus páginas pueden ser editadas directamente desde el navegador. Un caso muy popular de wiki es Wikipedia.

Consideraciones finales

Aproximarnos a la cultura de la conectividad desde las subjetividades de los estudiantes de segundo año de Ciencias de la Educación, que cursaron la materia Comunicación y Educación durante el año 2016, permitió comprender que lo que muchos docentes consideran una revolución tecnológica, para estos jóvenes constituye su cotidianeidad. En este escenario, se desenvuelven de manera ágil y espontánea, aprenden experimentando y produciendo. Sin embargo, al ser invitados a participar de actividades educativas con TIC, el encuentro que se produce es más rígido, distante, conflictivo, no se desarrolla con la misma "naturalidad", ya que "nacer inmersos en el universo digital no implica tener incorporados los conocimientos ni las habilidades necesarias para desenvolverse en él" (Bacher, 2016, p. 86). Esto trae como desafío educativo lograr que esa experimentación "perfore el ocio y el entretenimiento y se torne significativa" (Bacher, 2016, p. 13), produciendo saberes que les permita ejercer una ciudadanía plena. Para ello, el acompañamiento de los docentes es fundamental y, de acuerdo a la propuesta de Silvia Bacher (2016), "es necesario aprender de ellos para poder guiarlos en la construcción de un nuevo espacio escolar que los oriente en la adquisición de nuevos aprendizajes" (p. 13).

Si bien la incorporación de las TIC en las aulas es un tema muy abordado a nivel mundial por diferentes profesionales dedicados a la educación, en las praxis educativas locales se observa una fuerte tendencia a una mirada instrumental de la tecnología. Es decir, se pone énfasis en los usos que los dispositivos permiten otorgándoles la capacidad de "revolucionar" la educación, como si en ellos residiera todo el poder.

Cabe aclarar que la revolución tecnológica no reside en introducir nuevas máquinas sino en configurar un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios (Barbero, 2009). En este sentido, Da Porta (2011) explica cómo la mirada comunicacional se reduce sobre la producción simbólica y las posibilidades de reconstrucción subjetiva de los procesos educativos se limitan a prácticas de instrucción y de adaptación tecnológica. Es por ello que la transformación de la educación no debe entenderse como un efecto directo de una máquina sino como el resultado de una construcción colectiva entre educandos y educadores.

El determinismo tecnológico reduce las posibilidades de transformación al negar la capacidad activa y crítica de los actores sociales involucrados en el proceso de aprendizaje. El campo de acciones queda limitado a las opciones de uso pre-establecidas por las industrias culturales que responden a las lógicas del sistema dominante. De este modo, en el ámbito educativo, el sistema hegemónico busca controlar o digerir los usos que se hacen de estas herramientas digitales ya que temen perder poder, dejar de ser el centro del aula. En el modelo de enseñanza tradicional, el docente es quien posee los conocimientos y desempeña un rol activo mientras que los estudiantes son considerados pasivos, que sólo deben responder a las órdenes del maestro. Situación que en la cultura digital se modifica puesto que el aprendizaje resulta de un intercambio dialógico entre pares, se establece una relación dialéctica entre educador-educando. El docente actúa como guía, no desempeña un papel protagónico. Las herramientas digitales permiten empoderar a los jóvenes, los anima a que actúen como prosumidores (concepto que refiere a la capacidad de producir contenidos, además de consumirlos).

Este nuevo escenario presenta un gran desafío no sólo para los jóvenes estudiantes, sino también para los docentes, quienes tienen que decidir si desean seguir reproduciendo el paradigma educativo

basado en la transmisión y repetición de saberes o si se animan a navegar por el mar de posibilidades de la cultura de la conectividad cuyo aprendizaje está basado en la indagación y pensamiento crítico.

Finalmente, siguiendo la concepción de Freire del proceso educativo como “un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre y de su mundo” (2013, p. 7), alentamos a los docentes a que se animen a diseñar propuestas teóricas-prácticas que integren algunas de las formas de trabajos digitales, dado que formar parte de la cultura de la conectividad abre posibilidades para crear horizontes de transformación y resistir al poder dominante.

Referencias

- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Da Porta, E. (2011). Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas. En *Comunicación y Educación. Debates Actuales desde un campo estratégico*. (pp. 41-60) Córdoba: PDF.
- Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural, *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- Murga, M. M., Villanueva, C., y Del Frari, M. J. (2015). Estilos de aprendizajes y aplicaciones digitales: una propuesta para el trabajo de la diversidad en Filosofía y Letras (UNT). Córdoba, VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC. Recuperado de: <http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/eje11/alaic-11-51.pdf>

Educación y TIC: implicancias y desafíos

Elba Clarisa Condorí

clarissec@hotmail.com

UNT

Resumen

El presente trabajo focaliza en la relación entre Escuela y Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC–.

Se trata de una conflictiva interacción, puesto que los factores involucrados no logran articularse de manera eficaz. Por un lado, la revolución científico-tecnológica ha producido y produce un gran impacto a nivel de la producción del conocimiento y de las relaciones de poder, al mismo tiempo, una brecha digital que asume diferentes formas en cuanto al *acceso*, al *uso* y al *uso significativo*. Por el otro, la escuela, interpelada por los medios y por las tecnologías digitales, requiere nuevas formas de enseñanza, nuevos modos de interacción entre docentes y alumnos, nuevas formas de autoridad y nuevas formas de aprender.

Articular lo educativo con las TIC es una tarea compleja por lo que se hace necesario abordar este tema-problema en busca de respuestas más alentadoras para una escuela que no logra acomodarse a las transformaciones culturales que irrumpen con fuerza instituyente y que tampoco establece una relación eficaz con las políticas educativas pertinentes a este campo.

Palabras clave: Comunicación-Educación - desafío cultural - intencionalidad pedagógica - Tecnologías de la Información y la Comunicación

Introducción

El presente trabajo pretende hacer un anclaje en el par Comunicación-Educación en interacción con el campo cultural y las condiciones educativas, sociales y políticas. Parte de la idea de que la

Abstract

This paper focuses on the relationship between School and Information and Communication Technologies (ICT).

This is a conflictive interaction, since the factors involved can not be articulated effectively. On the one hand, the scientific-technological revolution has produced and has a great impact on the production of knowledge and power relations and, at the same time, a digital divide that assumes different forms in terms of access, use and To significant use. On the other hand, the school, questioned by the media and digital technologies, requires new forms of teaching, new modes of interaction between teachers and students, new forms of authority and new ways of learning.

Articulating ICT education is a complex task and it is therefore necessary to address this problem issue in the search for more encouraging responses for a school that fails to accommodate cultural transformations that burst with institutional strength and which does not establish an effective relationship with the educational policies pertinent to this field.

Keywords: Communication-Education - cultural challenge - intentionality pedagogical - Information and Communication Technologies (ICT)

interrelación entre los dos términos no es de ningún modo un objeto constituido, sino, por el contrario, un objetivo a lograr, que conjuga deseo e interés crítico, y que da sentido a las prácticas.

Con el objeto de avanzar en el tema de referencia, se focalizará en la relación entre Escuela y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se trata de una conflictiva interacción, puesto que los factores involucrados no logran articularse de manera eficaz, a pesar de que ambos transforman desde dentro la cotidianidad social. La revolución científico-tecnológica ha generado y genera un gran impacto en la producción del conocimiento y de las relaciones de poder y, al mismo tiempo, una brecha digital que asume diferentes formas en cuanto al *acceso*, al *uso* y al *uso significativo*. A través de diferentes normas y acciones, las políticas educativas permiten de manera paulatina disminuir la brecha de acceso mediante la distribución de *netbooks*, la entrega de computadoras para laboratorios de Informática y de aulas digitales móviles, pero la brecha de uso y más, la de uso significativo, aún tienen mucho peso. En un relevamiento de información¹ realizado por la autora del presente trabajo en diez instituciones de nivel primario (cinco de gestión estatal y cinco de gestión privada) ubicadas en San Miguel de Tucumán, provincia de Tucumán (Argentina), que cuentan con 225 docentes de grado en total, sólo el 57 % (128 docentes) reconoce incorporar las TIC al menos algunas veces en los espacios curriculares a su cargo.

Interpelada por los medios y por las tecnologías digitales, la escuela requiere nuevas formas de enseñanza, nuevos modos de interacción entre docentes y alumnos, otras formas de autoridad y otras formas de aprender. Sin embargo, a pesar de tales requerimientos, algunos datos recabados muestran que del total de los docentes que integran ese porcentaje, solo el 20% (26 docentes) intenta aplicar nuevas alternativas de manera frecuente en las aulas. Respecto a los modos de uso, más de la mitad de los docentes (130 docentes) emplea la tecnología como una de las herramientas tradicionales en el ámbito de la enseñanza, esto es, como si se tratase de la tiza o del pizarrón, no como asistente. En cuanto a la Planificación de la Gestión TIC a nivel institucional, solo una de las escuelas objeto de investigación la ha considerado una posibilidad.

En principio se reflexiona acerca de la dificultad de articular lo educativo con las TIC y luego se aborda este tema-problema en busca de respuestas más alentadoras para una escuela que no logra acomodarse a las transformaciones culturales que irrumpen con fuerza instituyente y que tampoco establece una relación eficaz con las políticas educativas pertinentes.

Las funciones de la escuela

Ángel Pérez Gómez (1997) postula que la escuela cumple tres funciones a partir de las cuales puede abordarse su complejidad. Se trata de tres aspectos que se relacionan entre sí: los procesos de socialización o función socializada, la función política y la función educativa de la escuela.

¹ La encuesta aplicada fue la siguiente: 1. Número de secciones, 2. ¿Hay laboratorio de Informática?, 3. ¿Hay docente referente de Informática?, 4. Si su respuesta a la pregunta anterior es Sí, describa brevemente cómo articula con los docentes. ¿O no articula? Si no articula, ¿qué enseña en las clases?, 5. ¿Hay Aula Digital Móvil?, 6. Número de computadoras a disposición de alumnos/as, 7. Otros recursos tecnológicos disponibles en la escuela: (coloque cantidad, por ej.: 1 televisor, 2 cámaras de fotos, etc.), 8. La institución, ¿posee Internet en el Laboratorio o donde funciona el ADM?, 9. Número de docentes de grado que incorporan las TIC en sus aulas, 10. Número de docentes de grado que incorporan las TIC con mucha frecuencia, 11. Número de docentes de grado que incorporan las TIC con poca frecuencia, 12. Número de docentes de grado que no incorporan las TIC en ninguna oportunidad, 14. Explique brevemente el modo de uso de las computadoras: como herramienta a la manera de tiza y borrador, o como asistente, es decir, integrada en las clases, 15. ¿Cómo y cuándo usan los otros recursos tecnológicos que citó en el ítem 7?, 16. ¿La institución cuenta con un Plan de Gestión TIC? Si su respuesta es Sí, explique brevemente.

En primera instancia, la escuela da lugar a influjos de socialización entre las personas que provienen de entornos sociales diversos y que concurren a ella. En relación con tal hecho, se denomina *proceso de socialización o función social* de la escuela al influjo de la cultura anónima dominante que se ejerce a través de los intercambios que allí ocurren y que inciden en la forma de pensar, sentir, expresarse y actuar de las nuevas generaciones. La escuela cumple, entonces, una función social que se caracteriza por procesos espontáneos de socialización, con sus virtudes y contradicciones.

En segundo lugar, la escuela cumple una *función política* como un servicio público, obligatorio y gratuito para todos, que busca compensar las deficiencias de los procesos de socialización y menguar las desigualdades económicas.

Por último, desde la perspectiva de Pérez Gómez (1997), la escuela cumple una *función educativa*, sistemática e intencional, ligada a una actividad reflexiva. Si dicha institución posibilita a sus alumnos el desarrollo del pensamiento autónomo mediante un proceso de reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena, podemos decir que su actividad es educativa.

La cuestión estriba en saber de qué modo la escuela cumple con estas tres funciones en un contexto sociocultural cambiante, donde se distinguen diferentes “condicionamientos de la educación” (Huerdo, 2007, p. 9), más allá de los contenidos escolares o de las palabras de docentes y padres, como lo son los productos mediáticos que tienen una potencialidad propia. Diversos interrogantes quedan planteados, son los derivados del par Escuela-TIC, tales como: ¿de qué modo hacen eco las TIC en la escuela, en los docentes y en los alumnos?; los docentes, ¿buscan transformar su práctica habitual y transformar la realidad en la que desenvuelven su tarea?, ¿qué se espera que se enseñe hoy en la escuela?, ¿cómo se enseña? Sin lugar a dudas, las TIC impactan en los distintos actores que los procesos de enseñanza y de aprendizaje involucran, aunque con diferentes niveles de intensidad y de calidad.

La escuela en un escenario de transformación social. Saberes, docentes, alumnos y las TIC

La circulación constante de bienes y productos potenciados por la globalización, las corrientes políticas dominantes y las TIC han producido y producen una serie de cambios en la sociedad, caracterizada hoy por una trama heterogénea. Se trata de un “espacio público expandido” (Reguillo Cruz, 2002, p. 70), donde se yuxtaponen las esferas de lo local, lo nacional, lo regional y lo global, con información y conocimientos que circulan de manera permanente. Tan diverso, complejo y cambiante escenario sociocomunicacional incide de una u otra forma en la vida de todos los sujetos.

Con la irrupción de las TIC, la *información* y el *conocimiento* ya no son estables ni son propiedad de la escuela. La circulación –por fuera del libro– de saberes socialmente valiosos genera la deslocalización que estos presentan con relación a la escuela, interpelan a las bases sobre las que se estructuró el sistema educativo moderno y le plantean nuevos desafíos y redefiniciones.

Los *docentes* en particular experimentan el impacto de estos cambios, sobre todo al tomar conciencia de que muchos de sus alumnos saben más que ellos acerca de cómo operar con las modernas tecnologías y de que, incluso, acceden a algunos temas por vía tecnológica. En ciertos casos, la escuela evidencia:

(...) incapacidad para entender que el ecosistema bidimensional que descansaba centralmente en la alianza familia-escuela ha sido agotado, y que entre una y otra institución hay un conjunto

complejo de dispositivos mediadores, entre ellos los medios de comunicación, que posibilitan al joven el acceso simultáneo a distintos mundos posibles (Reguillo Cruz, 2000, p. 62)

En tal contexto, en muchos casos, la institución se atrinchera en su propio discurso a fin de resguardar su autoridad.

En cuanto a los *niños* y a los *adolescentes* que pueblan las escuelas, muchos están atravesados por la desigualdad propia de las sociedades capitalistas, e incluso algunos engrosan las cifras de la deserción o del abandono, pero, aun así, en mayor o menor medida, todos están en contacto con la cultura mediática. Los jóvenes en especial han encontrado nuevas formas de percibir y de relacionarse con el tiempo y con el espacio y, en consecuencia, tienen otros modos de conocerse y de reunirse, de modo virtual, lo que les posibilita convivir con múltiples mundos culturales. Hay una "desmaterialización de los contactos" (Huerdo y Fernández, 2000, 3); a todo se puede acceder con muy poco esfuerzo y a una velocidad insospechada.

Se trata de un contexto más complejo del que la escuela había abordado en la modernidad e incide en la forma de construir el conocimiento. Esto la obliga a establecerse como un lugar de discusión que le posibilite otra mirada, con nuevas formas de constitución de sentido en la sociedad, para que pueda proponer otras estrategias en lo relativo a las formas de enseñar y de aprender.

La escuela y las TIC: Una relación compleja

Hay una serie de elementos que operan en la relación educación-TIC, a los que es preciso abordar para facilitar su interacción. Tanto la escuela como las modernas tecnologías desarrollan saberes, pero mientras que en la primera prevalecen la selección y jerarquización de contenidos –diseños curriculares, núcleos de aprendizajes prioritarios, planificaciones y otros–, en las segundas prevalece la fragmentación, ya que los saberes están desordenados, sin jerarquía, gradualidad, ni tope. A pesar de estas diferencias, lo que para algunos autores es claro es que los medios son una *escuela paralela* (UNESCO, 1980; Roncagliolo y Janus, 1984). En realidad, si nos atenemos a esta afirmación, se puede decir que son instancias paralelas porque ambas educan, aunque de modo diferente. Algunos medios como la televisión, junto a distintos entornos digitales como Internet, constituyen un espacio de socialización muy importante, tanto como la escuela. Según Manuel Castells (1996), los medios se convirtieron en el medio ambiente audiovisual con el que se interactúa todo el tiempo y de manera automática.

Sin embargo, la escuela no siempre aborda críticamente los medios ni incorpora de manera satisfactoria las herramientas tecnológicas. Jesús Martín-Barbero (como se cita en Huerto y Fernández, 1999) se refiere a

(...) los des-tiempos que vive la educación escolar frente al desordenamiento provocado por las culturas "prefigurativas" –en las que las nuevas generaciones no aprenden sus costumbres de los mayores– y los nuevos modos de sentir y pensar producidos por la cultura mediática. (p. 50)

Algunos autores, como el pedagogo norteamericano Peter McLaren (1995), consideran que la escuela hoy ha sido desplazada por los medios y diferencian la "cultura de la esquina" de la "cultura del estudiante".

En la escuela se selecciona, se planifica, se lee, se escribe de manera lineal, con una tradición verbal ceñida fuertemente a pautas y convenciones que es fundamental respetar, mientras que, al permitir la

integración de distintos medios de comunicación, el proceso de digitalización da lugar a la desaparición de fronteras entre soportes, productos o lenguajes mediáticos, y la accesibilidad a una multiplicidad de fuentes de información. Según Martín-Barbero (1996, como se cita en Huergo y Fernández, 1999), los jóvenes experimentan una empatía o facilidad para relacionarse con las tecnologías audiovisuales e informáticas, y también una suerte de “complicidad expresiva” (p. 30) para manifestarse a través de relatos, imágenes, sonoridades, fragmentaciones y velocidades, lo que les permite construir su ritmo y su idioma. Frente a las culturas letradas, fuertemente ancladas en una lengua y un territorio, las culturas electrónicas, audiovisuales y musicales generan “comunidades hermenéuticas” (p.30), con nuevas identidades, más flexibles, conformadas por diversos universos culturales.

Las coordenadas espacio-temporales, modificadas de manera sustancial gracias a la virtualidad, donde conviven universos culturales muy diversos, no han incidido de manera notable en las instituciones educativas ya que estas no han logrado hacer un corrimiento en relación con los tiempos y los espacios. En general, ambas coordenadas son concebidas primordialmente desde una plantilla horaria y en una sala de clases.

La lógica hipertextual producida por la convergencia de medios les da a estudiantes y a docentes la oportunidad de acercarse a un mundo complejo desde abordajes enriquecidos y con un enfoque crítico.

Frente a este panorama, los lineamientos políticos buscan provocar un acercamiento entre estos dos campos: TIC-educación. Tanto la Ley de Educación Nacional 26206 como diversas normativas se ocupan del tema, pero la relación TIC-escuela dista aún de ser satisfactoria.

Algunos intentos de cambio. Sentidos y perspectivas en tensión

El escenario descripto plantea cambios a la escuela, entre los cuales se destacan nuevas maneras de enseñar, otras formas de autoridad, y otros tipos de interacción entre docentes, y entre docentes y alumnos. Se generan algunas respuestas, aunque insuficientes en cantidad y no siempre orientadas a una modificación profunda del hacer escolar. Huergo y Fernández (1999) plantean que se pueden distinguir dos dimensiones, tanto de la educación como de la comunicación, que están en relativa tensión y que solo se las puede separar desde un punto de vista analítico porque están mezcladas en los procesos culturales. Son aspectos de una misma mirada: a) la mirada hacia lo más *evidente*, donde se ubican los medios y las tecnologías, y los dispositivos comunicacionales internos de las instituciones; y b) la mirada hacia lo más *intangibile*, configurada por una búsqueda que tiene relación con el problema del poder y de las identidades, lo que implica cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y las tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades de quienes pueblan las instituciones.

¿Qué sucede en las aulas? ¿Se mantiene esta tensión? El conjunto de prácticas pertenecientes al campo Comunicación-Educación puede enrolarse al menos en dos tipos: las de carácter instrumental – en cierto sentido reproductivas del orden dominante– y las comunicativas –sobre la base del reconocimiento de la diferencia– que provocan la reflexión, la expresión transformadora y el papel activo de los sujetos. Este último es un modelo pedagógico crítico, enmarcado en una construcción curricular que pretende articular lo sociocultural y lo institucional, en el que el planteo no es ya cuáles y cómo usar las nuevas tecnologías, sino que el acento está puesto en el para qué; en el sentido al que remiten.

En cuanto a las prácticas educativas relacionadas con la incorporación de las TIC en las escuelas,

abundan ejemplos pertenecientes al enfoque artefactual ya que es recurrente que los docentes planifiquen y enseñen como siempre y luego apelen a un recurso digital para motivar a los alumnos; o que les soliciten a estos, sin un encuadre claro, alguna tarea que pueden resolver con la web.

Los datos relevados en la encuesta a la que nos referíamos en la introducción del trabajo dan cuenta de las tensiones que, respecto de la aplicación de las tecnologías, se verifican en lo discursivo y en lo práctico. Las diez instituciones de nivel primario que integran la muestra ofrecen un panorama variado en cuanto a equipamiento y uso: a) Tres tienen un Aula Digital Móvil, donada por el Ministerio de Educación de la Nación a través de Primaria Digital. Está conformada por 30 *netbooks*, entre las cuales hay una destinada al trabajo docente, un servidor pedagógico, un *router* inalámbrico, una impresora multifunción, un proyector, una cámara fotográfica, tres *pendrives*, una pizarra digital y un carro de guarda, carga o transporte. Una de estas instituciones tiene un poco más de 1100 alumnos distribuidos en 38 secciones de grado en dos turnos; la otra funciona en el turno tarde con 700 alumnos distribuidos en 18 secciones de grado, y la tercera cuenta con una matrícula de 400 alumnos distribuidos en 12 secciones de grado en el turno mañana. b) Cuatro escuelas poseen una Sala de Informática equipada con 20 computadoras adquiridas con recursos propios. Se trata de instituciones de gestión privada en las que hay un referente de Informática que aborda en la materia Informática los temas que los docentes de grado enseñan en sus aulas. c) Tres instituciones tienen una Sala de Informática acondicionada por el Plan Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) con ocho computadoras. La matrícula promedio de cada una de ellas es de 900 alumnos, distribuidos en dos turnos. En ningún caso tienen una Planilla horaria que establezca día y horario de acceso de cada grado a la Sala, de lo que se infiere que su uso es ocasional. d) En una de las escuelas analizadas funciona, además de la primaria, el Ciclo Básico Secundario, cuyos alumnos recibieron las *netbooks* del Plan Conectar Igualdad.

Las diez instituciones cuentan, asimismo, con otros recursos, como televisores, cámaras de fotos, filmadoras, proyectores con pantalla y grabadores.

De los 225 docentes involucrados en las escuelas de nivel primario, solo 129 incorporan algunas veces las TIC en las aulas, es decir el 57% del total. Y de este porcentaje, solo el 20% (26 docentes) lo hace al menos una vez por semana, es decir, con cierta frecuencia. En cuanto a los docentes del CBS, de un total de 50 profesores, solo 15 las incluyen con cierta regularidad en sus clases, mientras que el resto no recurre a ellas nunca. Como se observa, el uso frecuente de las TIC en las instituciones de la muestra es escaso.

Docentes de Nivel Primario de la muestra: 225

Frecuencia de incorporación de TIC	Porcentaje sobre el total
Nunca	31 %
Uso ocasional	57 %
Uso regular y sistemático	12 %

Docentes de nivel secundario en la muestra: 50

Frecuencia de incorporación de TIC	Porcentaje sobre el total
Nunca	70 %
Uso regular	30 %

Es el modo de uso de las TIC que los docentes plantean en clase el que marca las diferencias. Su incorporación puede dar lugar a

(...) formas de organización de la actividad conjunta relativamente nuevas o, al menos, difícilmente posibles sin la utilización de las TIC; formas, por tanto, en que las TIC supondrán un auténtico elemento de *valor añadido*, y habrán jugado un papel esencialmente transformador. Otros usos, en cambio, se insertarán en formas de organización de la actividad conjunta muy similares, en lo esencial, a las habituales en las aulas en ausencia de TIC; en este caso, estaremos ante usos de las TIC con pocos elementos de valor añadido y con una escasa capacidad transformadora de la práctica. (Coll, C. y otros, 2007).

Se trata de un uso artefactual en el que los docentes consideran que la tecnología por sí sola resuelve todos los problemas de las clases. Usan las herramientas tecnológicas desde un nivel de apropiación básico y sólo impactan como instrumentos mediadores del proceso de enseñanza.

Según los datos obtenidos a partir del ítem de la encuesta aplicada a los profesores de la muestra: *“Explique brevemente el modo de uso de las computadoras: como herramienta a la manera de tiza y borrador, o como asistente, es decir, integrada en las clases”*, la mayoría –70 %– hacen uso de las TIC sólo como apoyo de sus exposiciones orales, esto es, con un uso instrumental, y el 30 %, para presentar contenido mediante un sistema multimedia o hipermedia. Por ello, se hace necesario construir intencionalmente los sentidos de la integración de las TIC en la educación y avanzar desde “un itinerario de aprendizaje en el cual los docentes parten de un modelo orientado a aprender de la tecnología (uso instrumental) y se desplazan hacia uno que implica aprender con la tecnología (uso para promover aprendizajes significativos) (Caicedo, Montes y Ochoa-Angrino, 2013; Martí, 2003; Montes, 2007; Jonassen, Carr y Yueh, 1998).)

Respecto a la planificación de la integración de las TIC en las escuelas, la gestión directiva debería jugar un rol preponderante. Pero solo la escuela que cuenta con Ciclo Básico Secundario tiene un esbozo del Plan de Gestión a partir de un instrumento de diagnóstico y planificación de las TIC. En este se delinear posibles dimensiones y aspectos para acordar, planificar e intervenir con miras a identificar los modos y el estado del avance en la integración de las TIC². En las demás los directivos se limitan –según ellos mismos

² En el marco de las Políticas de Inclusión Digital Educativa y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente Buenos Aires, en junio de 2013, se elaboró un Documento de trabajo Integración pedagógica de las TIC en las escuelas secundarias: orientaciones generales, aspectos estratégicos y planificación para la elaboración de propuestas de trabajo escolar con integración de las TIC y computadoras portátiles. Se trata de criterios para diagnosticar la situación inicial o el desarrollo de dicha integración y se compone de tres estadios de integración para los ejes de diagnóstico “Gestión y planificación”, “Recursos e infraestructura TIC”, “TIC y Desarrollo profesional docente”, “TIC, desarrollo curricular y enseñanza” y “Cultura escolar TIC”.

lo expresan– a “acompañar” y a “observar” la incorporación de las TIC, y no a asesorar de la manera esperable de parte de un directivo.

Las tecnologías en el aula plantean desafíos, y uno de ellos es el perfeccionamiento de los docentes a partir de un enfoque que redimensione su rol. El desafío debe estar dirigido a generar experiencias que tiendan a problematizar la relación escuelas-TIC, que se centren en la construcción de ciudadanía, que favorezcan el cuestionamiento y la resistencia a la “tecno utopía como ilusión de un mundo mejor” (Huergo, 1999).

La formación inicial de los docentes en tecnología marca el primer paso. Tondeur (2010) manifiesta la importancia de alinear la teoría y la práctica, promover la reflexión acerca del rol de la tecnología en la educación, aprender de tecnología a través del diseño instruccional o planificación de actividades y desarrollo de materiales, colaborar entre pares, desenvolver auténticas experiencias de integración de tecnologías, entre otros aspectos.

En la provincia de Tucumán, a través de la Coordinación Provincial TIC y del programa Educ.ar, se brindan cursos gratuitos, a los que asisten algunos maestros y profesores, según el cupo disponible y la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación Provincial. Del total de 229 maestros, en 2015 solo 57 concurren a estas actividades de perfeccionamiento, y de los 50 profesores del CBS, solo acudieron 15. Tanto la cantidad de cursos como el número de docentes que asisten a ellos es insuficiente, a lo que se agrega que no necesariamente aplican en las clases, con sus alumnos, los aprendizajes adquiridos en las capacitaciones.

Las TIC ofrecen diferentes posibilidades, pero ninguna de ellas tiene una direccionalidad pedagógica intrínseca, por lo que su incorporación en el aula, más allá de las condiciones materiales para el desempeño y las particularidades del soporte, depende de las concepciones pedagógicas que les otorguen sentido. La institución escuela debería aprovecharlas para transformar y dinamizar las prácticas educativas desde un enfoque alternativo. Respecto de ello, Martín Barbero (como se cita en Huergo y Fenández, 1999) señala que la comprensión de los sentidos del “desorden cultural” (p. 1), de la cultura mediática, de los procesos de comunicación que se dan en la trama de la cultura y de los desarreglos que estos generan en la educación escolar debe preceder la comprensión de cuáles son los medios y las tecnologías, y cómo puede empleárselos. Solo de este modo será posible definir qué tecnologías es pertinente y relevante emplear.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo, se muestra en qué medida la relación Educación-Comunicación, en particular en relación con las TIC, es un tanto compleja.

Si retomamos las funciones de la escuela a las que se refiere Pérez Gómez (1997), y a partir de datos relevados de la encuesta aplicada en diez instituciones escolares de nivel primario, vemos que se hace necesario que la escuela como *institución social* de cualquier nivel, primario, secundario o superior, asuma funciones renovadas en una sociedad distinta de la de su época fundacional, sociedad revolucionada por las modernas tecnologías de la información y la comunicación. En ese sentido, abordarlas e incorporarlas podrá contribuir a reducir las tensiones aquí explicitadas. La escuela debe tener en cuenta que todos los intercambios de la cultura contemporánea posmoderna están presentes e inciden tanto fuera como dentro de la escuela para superar la ruptura clásica tradicional entre la sociedad, por un

lado y la escuela, por otro.

Con respecto a la *función política*, urge a las políticas públicas educativas redefinir las funciones de la educación en una cultura global y posmoderna como la contemporánea. Hay muchas propuestas relacionadas con la incorporación de las TIC en la legislación vigente, que deberían adecuarse, potenciarse y multiplicarse en colaboración con docentes y estudiantes. Es imprescindible, entonces, que se cuente no solo con las condiciones materiales, sino también que se promueva y se haga efectiva la formación y capacitación docente pertinente para que se puedan dar recorridos que posibiliten un sentido más coherente y menos contradictorio para las instituciones educativas en cuanto al uso significativo de las TIC. De este modo se puede contribuir además a compensar las desigualdades educativas, pues los grupos sociales más desfavorecidos pueden encontrar en las instituciones educativas otras posibilidades de crecimiento.

Con relación a la *función educativa* de la escuela, la potenciación del sujeto está en juego, para lo cual es imprescindible romper las barreras que tensionan e impiden la integración de las TIC en su ámbito. Las TIC pueden ayudar a reducir las desigualdades en tanto y en cuanto se construya un modelo educativo que haga de su utilización una ventaja pedagógica basada en el aprendizaje, y un instrumento de integración. La construcción de otro marco intercultural, dotado de mayor amplitud y flexibilidad, es el reto que deben afrontar los docentes para que puedan integrar “valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que contemplen la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia” (Pérez Gómez, 1997, p. 62) en un mundo que requiere nuevos sentidos. Son los artífices de nuevas prácticas sociales y culturales que van más allá de lo puramente artefactual y que dan lugar a otros abordajes de lo social y de lo cultural.

Si los docentes en su conjunto “se asumen en la necesidad de hacer un proceso de aprendizaje permanente de la cultura tecnológica con una intencionalidad pedagógica” (Huerdo, 1999, p. 18-19) pueden lograr una articulación eficaz entre la educación y la comunicación. El modelo educativo instaurado como producto de esta articulación deberá privilegiar el aprendizaje continuo en situaciones variadas, donde los docentes no teman *desordenar* los contenidos y las estrategias tradicionales en interacción con otros como un medio idóneo para favorecer la inclusión de los niños y jóvenes a la vida en sociedad.

Esto significa potenciar las TIC en beneficio de la adquisición de saberes, del análisis de la información y del acceso a nuevas formas de organizar el pensamiento, para estimular las competencias y habilidades necesarias a fin de crear, gestionar, emprender, innovar, trabajar colaborativamente y en redes a partir de las relaciones que niños y jóvenes han construido espontáneamente con estas.

En síntesis, estamos ante un desafío cultural que requiere de un renovado proceso educativo, en el que la “educación en comunicación” (Huerdo, 2000, p. 14), como poder instituyente, postula a los sujetos como autónomos.

Referencias

- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 México: Siglo XXI.
- Coll, C., Mauri Majós, M. T. y Onrubia Goñi, J. (2008) Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10. (1) Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/177/848>
- Huergo, J. (1999). Nuevas tecnologías y educación: Articulaciones y conflictos. *Oficios Terrestres*, 5. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata.
- (2000): Comunicación/Educación. Itinerarios transversales. En C. Valderrama (Dir.). *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. (pp. 3-25) Universidad Central. Departamento de Investigaciones. DJUC. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. Universidad Nacional de La Plata.
- y Fernández, M. B. (1999). *Cultura Escolar, Cultura Mediática/ Intersecciones*. Serie: Horizonte de la Educación y la Comunicación. Libro I. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Vicerrectoría Académica. CAECE.
- y Fernández, M. B. (2000). *Comunicación/Educación: Del desorden cultural al proyecto político*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En J. Goicoetxea y J. García Peña (coords.): *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial popular.
- Reguillo Cruz, R. (2002). El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada. *Quaderns de Comunicació y Cultura*, 29, 63-79.
- Roncagliolo, R. y Janus, N. (1984). Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo. En *La educación en materia de comunicación*. París. Unesco.
- UNESCO (1980). *Un solo mundo, voces múltiples*. México: FCE.

Accesos y apropiaciones de las TIC en la primera infancia¹

Ana Patricia Merlo

anapatriciamerlo@gmail.com

María Fernanda Hidalgo

mfh.facdef@gmail.com

Deborah Merlo Pereyra

deborahmerlop@gmail.com

UNT

Resumen

Esta ponencia constituye un avance del proyecto de investigación *Educación Inicial y TIC. Apropiaciones de niños, niñas y docentes de escuelas urbanas, periurbanas y rurales de la provincia de Tucumán*. El objetivo que persigue este proyecto es describir los accesos, usos y apropiaciones que realizan niños, niñas y docentes de Educación Inicial de la muestra seleccionada.

Los resultados parciales que aquí se exponen corresponden a los datos obtenidos de la aplicación de un cuestionario semiestructurado a 140 niños/as de jardines de infantes de diversas instituciones: -de gestión privada con una población escolar de nivel alto y medio alto; -de gestión municipal con niños/as de hogares de clase media; -de gestión estatal, con una población escolar de sectores medio bajo, -de gestión privada parroquial con población en situación de pobreza.

Access and appropriations of ITC in early childhood

Abstract

This paper constitutes an advance of the research project Initial Education and ICT. Appropriations of children, girls and teachers of urban, peri-urban and rural schools in the province of Tucumán. The objective of this project is to describe the accesses, uses and appropriations made by children and teachers of Initial Education of the selected sample.

The partial results presented here correspond to the data obtained from the application of a semi-structured questionnaire to 140 children from kindergartens of various institutions: -private management with a high and medium high school population; -municipal management with children from middle-class households; -state management, with a school population of low-middle sectors, -private parish management with popu-

¹ La escritura del presente trabajo se inscribe en lo que D.Cassany (1999, p. 44) denomina *escritura respetuosa* de las diversas colectividades sociales (razas, dialectos, género, profesiones, poblaciones, minorías, etc). Este concepto tiene en cuenta las *Recomendaciones de la UNESCO para un uso no sexista del lenguaje* (1991) que considera que el lenguaje no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad (Nota del C. Editorial).

En la indagación se distinguen las categorías acceso, uso y apropiaciones en el plano socio-económico y cultural. El acceso permite establecer la presencia de medios tecnológicos en el hogar y la escuela en tanto objetos de consumo. Con respecto a la *apropiación*, Benítez Larghi (2013) sostiene que este concepto enfatiza en la capacidad de los sujetos para volver a las tecnologías significativas de acuerdo con sus propios propósitos, necesidades e intereses.

Los datos obtenidos dejan ver cómo los accesos, usos y apropiaciones de las TIC en niños y niñas se encuentran claramente atravesados por diferencias socioculturales y económicas tanto en el ámbito familiar como escolar.

Palabras Clave: Acceso, apropiaciones, tic, primera infancia

lacion in poverty.

In the investigation, the categories of access, use and appropriations in the socio-economic and cultural levels are distinguished. Access makes it possible to establish the presence of technological means in the home and the school as objects of consumption. With respect to appropriation, Benítez Larghi (2013) argues that this concept emphasizes the ability of subjects to return to meaningful technologies in accordance with their own purposes, needs and interests.

The data obtained show how the access, use and appropriation of ICTs in boys and girls are clearly traversed by socio-cultural and economic differences, both in the family and school settings.

Key Words: Access, appropriations, ict, first childhood

Introducción

Esta ponencia constituye un primer avance del proyecto H 574 aprobado y financiado por el CIUNT, denominado *Educación Inicial y TIC. Apropiaciones de niños, niñas y docentes de escuelas urbanas, periurbanas y rurales de la provincia de Tucumán*. El objetivo que persigue este proyecto es describir los accesos, usos y apropiaciones que realizan niños, niñas y docentes de Educación Inicial de la muestra seleccionada.

Los resultados parciales que aquí se exponen corresponden a los datos obtenidos de la aplicación de un cuestionario semiestructurado a 140 niños/as de jardines de infantes de diversas instituciones: -de gestión privada con una población escolar de nivel alto y medio alto; -de gestión municipal con niños/as de hogares de clase media; -de gestión estatal, con una población escolar de sectores medio bajo, -de gestión privada parroquial con población en situación de pobreza.

En este marco se distinguen las categorías acceso, uso y apropiaciones en el plano socio económico cultural. El acceso permite establecer la presencia de medios tecnológicos en el hogar y la escuela en tanto objetos de consumo. Con respecto a la *apropiación*, Benítez Larghi (2013) sostiene que este concepto enfatiza en la capacidad de los sujetos para volver a las tecnologías significativas de acuerdo con sus propios propósitos, necesidades e intereses. Contrapone al concepto de apropiación el de consumo ya que este presupone que las posibilidades de acción vienen predeterminadas y cerradas en las propias tecnologías. Por su parte Buckingham (2008) señala que "la brecha digital" no es meramente una cuestión de acceso a equipos, por el contrario, tendría que ver con las habilidades y el "capital cultural" que se requieren para usarlo.

TIC y convergencia

Para el abordaje del objeto de investigación se define a las Tecnologías de la Información y la comunicación (en adelante TIC), no sólo en relación con la tecnología digital, sino apelando a la integración de las tecnologías de la información con otras tecnologías de la representación, como el cine y la televisión. Las TIC proveen de información al tiempo que vehiculizan imágenes, relatos y fantasías que operan tanto sobre la imaginación como sobre el intelecto. Es decir que no se trata de desplazamientos de unas tecnologías por otras, sino de un *proceso de convergencia*. En tal sentido, Minzi (2011) reconoce dentro de las TIC, tanto a los tradicionales o antiguos medios como a las “nuevas” tecnologías de la información. De este modo las TIC incluyen el cine, la radio, la televisión, la prensa, Internet, las computadoras personales, los celulares, las plataformas educativas, entre otros. Esta convergencia de medios, se produce gracias a que el desarrollo tecnológico –propiciado por la digitalización tecnológica de soportes– hizo posible que los distintos medios de comunicación fluyan y compartan las mismas plataformas. Según Buckingham (2008) “estamos asistiendo al borramiento de límites, a la fusión de tecnologías, formas y prácticas culturales que antes eran independientes, tanto en el punto de producción, como en la recepción” (p.110).

Asimismo, las tecnologías no deben concebirse simplemente como un conjunto de dispositivos neutros “muy por el contrario son determinadas de maneras particulares por los intereses y las motivaciones sociales de las personas que los producen y los usan” (Buckingham, 2008, p. 13).

Por otra parte, los diferentes grupos sociales tienen diversas posibilidades de acceso a estos recursos, así como diferencias en los usos que hacen de los mismos. Es decir, si bien existe una importante carrera tecnológica que apunta a dicha convergencia existe, en paralelo, una creciente desigualdad en relación a la dimensión social del acceso, uso y apropiación de estas tecnologías.

Accesos, usos y apropiaciones

El interés por analizar los problemas que presenta la desigualdad en relación con las TIC comenzó hacia finales de los años '60 e inicios de los '70, cuando se prendieron luces de alerta sobre las diferencias que podrían generarse si existía un acceso desigual.

DiMaggio y Hargittai (2001) caracterizan la desigualdad digital desde una perspectiva integral de cinco dimensiones, que son reconocidas como:

- Inequidad en cuanto a los *artefactos técnicos y servicios* de las TIC,
- Inequidad producto de la *autonomía de uso*, que supone control sobre el uso de internet y otros recursos,
- Inequidad que se genera en la disponibilidad de *habilidades de interacción con las TIC*,
- Inequidad resultado de la *disponibilidad del apoyo social y asistencia técnica*, variables asociadas al contexto de uso,
- Inequidad generada en el marco de las diferencias en los *propósitos de uso* de las TIC.

Tal como se pone de manifiesto en dicha conceptualización, la distancia no estaría dada sólo por la posibilidad o no del acceso a determinados artefactos y servicios digitales, sino además por los desiguales aprovechamientos y usos que se hace de los mismos y, en relación a éstos, el grado de apropiación que muestran las diferentes personas, en tanto usuarios.

Crovi Drueta (2008) sugiere que la categoría de uso debe analizarse relacionada con el acceso, con las trayectorias de uso, pero también con un concepto fundamental para la construcción de una sociedad de la información y el conocimiento: la apropiación. Para describir la idea de *apropiación*, la autora retoma la idea de apropiación de Leontiev –discípulo de Vygotsky y enmarcado en su teoría histórico-cultural– quien hace referencia al proceso mediante el cual el sujeto interioriza en un plano interior una situación social dada. Se entiende entonces que una persona ha logrado apropiarse de un instrumento, cuando ha aprendido a utilizarlo correctamente y ha desarrollado las acciones y operaciones motrices y mentales necesarias para hacer uso del mismo.

Esta última dimensión analizada es la que permitiría poner de manifiesto desigualdades en las capacidades de los usuarios de las TIC para utilizar estas tecnologías de acuerdo a sus necesidades, con contenidos pertinentes en relación con sus valores, tradiciones, cultura y el proyecto de desarrollo que cada comunidad o individuo haya elegido para sí mismo.

En consonancia con esta idea, Benítez Larghi (2013) retoma la teoría social de los medios desarrollada por Thompson (1998) y propone entender el concepto de *apropiación* como el proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social. Contrapone la idea de apropiación al de consumo. Si el término apropiación se asocia con la idea de consumo cultural, se presupone que las posibilidades de acción vienen predeterminadas y cerradas en las propias tecnologías, mientras que el concepto de apropiación aquí propuesto pone el énfasis en la capacidad de los sujetos para volverlas significativas de acuerdo con sus propios propósitos.

Buckingham (2008) señala que la brecha digital “ya no es meramente una cuestión de acceso a equipos: también tiene que ver con la calidad del equipo (y de las conexiones a Internet) y con las habilidades y el capital cultural que se requieren para usarlo” (p.115).

En esta dirección, es posible suponer que accesos, usos y apropiaciones de las TIC se encuentran atravesadas por diferencias socioculturales, económicas, generacionales, de género y que se manifiestan tanto en el ámbito familiar como escolar de niños y niñas en la etapa que designamos como primera infancia.

Kochen (2013) establece que las investigaciones actuales demuestran el potencial de esta primera etapa, a la que se considera clave para la trayectoria personal y educativa futura de niños y niñas. Por su parte, Campos (2010) define a la primera infancia como la etapa que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, y la considera como el período más significativo en la formación del individuo, en el que las estructuras neurofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de maduración. Razón por la cual, la calidad y cantidad de influencias que reciben los niños del entorno familiar, socioeconómico y cultural los moldearán de una forma casi definitiva.

Se considera que es tarea de la escuela propender a la alfabetización de los sujetos en esta primera etapa, desde una concepción de alfabetización que excede la adquisición de la lectura y la escritura e incluye distintos espacios de actuación o ámbitos semióticos –fotografías, diagramas, gráficos, sonidos, gestos, movimientos corporales, olores, entre otros–. Esta perspectiva de la alfabetización incluye la comprensión de distintos tipos de textos y se vincula a la práctica social a la que el texto se asocia, con la cual el alumno se socializa en las reglas y normas consensuadas para cada género. Así, el concepto de alfabetización se amplía y complejiza, es considerado como un proceso continuo y no como una

propiedad: alfabetizado o analfabeto. Aparecen nuevos términos y significaciones: alfabetización múltiple o en los múltiples lenguajes y alfabetización digital, entre otros.

Gutiérrez Martín (2007) sostiene que la alfabetización digital tiene dos grandes tipos de destinatarios. Por una parte los niños, que la reciben como su primera alfabetización, y por otra parte, los adultos que, aunque “alfabetizados”, deben adquirir conocimientos y destrezas relacionados con las nuevas formas de crear, gestionar, transmitir, presentar y comprender la información. Este proceso denominado “re alfabetización”, es el que cobra mayor relevancia cuando los adultos son docentes encargados o responsables de la alfabetización de los niños.

En este proyecto de investigación, la muestra se constituyó con niños y niñas de 5 años que asisten a instituciones educativas de Educación Inicial. Este nivel del sistema plantea la alfabetización cultural como finalidad formativa, y establece que se configura en procesos de enseñanza que implican la participación de niños en una variedad de experiencias para conocer la realidad y actuar en ella. En este sentido, se afirma en los Núcleos de Aprendizaje Priorizados (NAP, 2004) que el proceso de alfabetización inicial no se circunscribe al área de Lengua, sino “al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros)”. Esto incluiría necesariamente “la transmisión de saberes para la participación plena y activa en la vida ciudadana en el contexto de las sociedades mediatizadas” (DiNIECE, 2007, p. 9).

Lxs sujetos: niños

En el marco de la perspectiva interpretativa en la que se encuadra el proyecto de investigación, la muestra constituye una parte o una porción del universo en estudio. La muestra intencional se conformó con 140 niños de instituciones educativas de nivel inicial de establecimientos públicos de gestión estatal provincial, municipal y de gestión privada laica y parroquial ubicados en diferentes zonas de la provincia, que varían por los contextos socioeconómicos y culturales en los que se desenvuelven su vida cotidiana y sus posibilidades educativas.

Se seleccionaron 5 niñas y 5 niños de cada jardín correspondientes a 13 salas de cuatro jardines de infantes:

- El Jardín A es una institución privada que atiende a una población escolar de nivel socio-económico alto y medio alto.
- El Jardín B –de gestión municipal– recibe niños/as de hogares de clase media.
- El Jardín C es de gestión estatal y atiende a una población escolar de sectores mayormente medio bajo.
- El jardín D –de gestión privada parroquial– recibe a niños en situación de pobreza.

Accesos y usos en el ámbito familiar de lxs niños

Según la primera aproximación a los datos, el total de lxs niños encuestados acceden en sus hogares a la TV. En segundo lugar aparecen Internet y DVD con un porcentaje del 90 %. Un 67% de la población infantil accede a computadora de mesa e impresora; un 61,3% a celulares y cámaras digitales. En menor medida, emplean otros dispositivos tales como computadoras personales, tablets y consolas de videojuegos.

Con respecto a con quienes comparten el acceso a las TIC, el 61,3% dicen utilizar estas tecnologías

en soledad, en segundo lugar con amigos y hermanos. En relación con la compañía de adultos, 45,2% son acompañados por sus madres; 35,5% por sus padres y 12,5 % por sus empleadas.

Los usos más frecuentes que hacen de ellas son para: ver videos, películas y series, el 93,5% y para jugar, el 87,1%.

	Niños/as
Acceso dispositivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. TV 2. Internet, y DVD 3. Computadora de mesa e impresora 4. Celular y cámaras digitales, 5. Computadoras personales, tablets y consolas de videojuegos.
Usos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver videos, películas y series 2. Jugar
Con quiénes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solos/as 2. Amigos y hermanos 3. Mamá 4. Papá 5. Empleada

Tabla N° 1 – Acceso y usos en el hogar

Los accesos y usos de los dispositivos se relacionan con los márgenes de autonomía material de lxs niñxs, que en general ven limitadas sus posibilidades de acceder y usar libremente y según sus preferencias, distintos dispositivos. Los niñxs acceden sólo a dispositivos y recursos que ponen a su disposición las familias. Por ejemplo, el uso de celulares es muy restringido, en general no los poseen sino que acceden en términos de préstamo por parte de algún adulto.

En cuanto al uso, la edad de los sujetos también aparece como definitoria, las redes sociales sólo admiten usuarios mayores de 18 años para su utilización. Para utilizar correo electrónico y buscar información en la web, es necesario estar alfabetizado en la lectoescritura, cosa que no es habitual en niñxs de 5 años.

Asimismo, los intereses infantiles se inclinan siempre por el juego como modo de interacción con y en cualquier formato o soporte que se les presente, lo que se confirma en el lugar que ocupa el juego entre los usos realizados por niñxs en sus ámbitos familiares.

Accesos y usos en los jardines

En referencia a la provisión de equipamiento tecnológico de las instituciones seleccionadas en la muestra, se puede observar situaciones diversas.

En los jardines de gestión estatal provincial y municipal la situación es similar, disponen de un espacio institucional compartido que cuenta –en términos generales– con TV, DVD, equipo de audio, proyector y con una persona encargada de su administración.

En el jardín de gestión privada laica, cada sala está equipada con una computadora de escritorio con parlantes, proyector, impresora y acceso a Internet, Además una sala cuenta con TV y pizarra digital. En términos de Maggio (2012) se evidencia un ambiente con alta disponibilidad tecnológica.

En el caso de los jardines de gestión privada parroquial, que atienden a poblaciones de bajos recursos, no encontramos equipamiento alguno.

	Niños/as
Acceso dispositivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Televisores, reproductor de DVD 2. Equipos de música Computadoras de escritorio 3. Internet. 4. Pizarra digital
Usos	<ol style="list-style-type: none"> 1. jugar, 2. ver películas o videos, 3. escuchar y cantar canciones, 4. mirar o escuchar cuentos 5. sacar fotos o filmar 6. buscar información

Tabla N° 2- Accesos y usos en el jardín

Estas diferencias en el acceso a medios –vinculados a las posibilidades adquisitivas de las instituciones–, perfilan desigualdades de punto de partida en los accesos y usos en el ámbito escolar. Esta situación condiciona el tipo de propuesta educativa de cada jardín, en algunos se potencia la apropiación de herramientas y lenguajes digitales, mientras que en otros, lxs niñxs no encuentran oportunidades para desarrollar capacidades relativas a las TIC. En este sentido, se puede afirmar que el derecho a la educación no se cumple plenamente para todxs/as.

Por otro lado, la incorporación de dispositivos digitales en los jardines conlleva algún tipo de usos, son ofrecidos para que lxs niñxs jueguen, vean películas o videos, escuchen y canten canciones, miren o escuchen cuentos, entre los más frecuentes. En porcentajes menores encontramos otro tipo de actividades como sacar fotos o filmar y buscar información, del 32 al 35 %.

Podemos observar que se priorizan aquellos soportes que pueden ser utilizados por muchos o varios al mismo tiempo y realizando similar actividad como serían DVD, TV, equipo de música y computadoras de escritorio, con reminiscencias de la gramática escolar tradicional. Se observa así un uso limitado y poco potenciador de los medios disponibles. Por un lado, reproductor de formas de escolarización que priorizan tareas homogéneas en grupos grandes por sobre interacciones individuales o en grupos pequeños con diferentes tecnologías. Por otro lado, este modelo se plantea como reproductor de actividades que forman parte de la propuesta pedagógica tradicional del jardín de infantes como cantar, escuchar cuentos y que pueden realizarse con “medios tradicionales”. Estas prácticas dan cuenta de una utilización de las TIC como recurso por sobre la exploración de alternativas que potencien nuevos procesos de pensamiento y de interacción con las tecnologías.

Consideraciones finales...

Accesos y usos desiguales

La edad y la pertenencia a diversos grupos socioculturales de lxs niñxs es un factor decisivo en relación con los accesos y usos a las TIC, en la medida que los pone en situación de dependencia de los adultos. Por un lado, son los adultos –padres y docentes– quienes definen no sólo las posibilidades de aproximarse y tener experiencias con distintos dispositivos sino que además, a partir de sus propios conocimientos y usos, establecen el modo en que se producen los accesos y los tipos de usos que podrán realizar lxs niñxs. En las respuestas de lxs niñxs se observa que existen diferencias en los accesos según su procedencia familiar, lo que se refuerza en las escuelas a las que concurren, que están equipadas según las posibilidades económicas de sus alumnxs. Así el Jardín A cuenta con una variedad de recursos que incluyen pizarra interactiva, mientras en el Jardín D no encontramos dispositivo alguno.

Con respecto a los usos propuestos por las familias y la escuela, no obstante las diferencias de equipamiento, se puede observar que éstos se aproximan más al consumo de medios que a formas de apropiación de los mismos. Los datos hasta aquí obtenidos no dan cuenta de que se ofrecen a niñxs entornos enriquecedores con TIC.

En las instituciones educativas se propende a usos que oscilan entre lo recreativo y la reiteración de formatos escolares tradicionales. Lxs docentes emplean los dispositivos como un recurso para su enseñanza desde el supuesto que así el alumno podrá lograr el aprendizaje, pero no dan cuenta de prácticas en la que lxs pequeñxs sean quienes manejan y/o interactúen directamente con los dispositivos, siempre están bajo el “dominio” del docente. En este escenario escolar, los dispositivos digitales se emplean –con mayor frecuencia– para que lxs niñxs jueguen, vean películas o videos, escuchen y canten canciones, miren o escuchen cuentos. En porcentajes menores encontramos otro tipo de actividades como sacar fotos o filmar y buscar información.

En el caso de familias de sectores medios y altos, lxs niñxs interactúan con estas herramientas en la mayoría de los casos en soledad. Los primeros resultados de esta indagación permiten afirmar que en el ámbito familiar predomina el acceso a dispositivos tales con la TV y el DVD. Los celulares y cámaras digitales aparecen en menor medida al igual que las consolas de videojuegos. En cuanto a los usos se destaca la visualización de videos, películas y series con un 93,5% y, con menor relevancia, el juego con un 87,1%.

Como señala Castaño Collado (2008, 2012) la clave es asumir que la barrera más difícil de superar no es la del acceso sino la del uso. Las oportunidades que crean estas innovaciones tecnológicas dependen de la utilización que se haga de ellas y de la forma en que afecten el desarrollo y la vida de las personas, siendo el hecho crucial, la capacidad de cada individuo para utilizar las innovaciones en función de sus necesidades e intereses específicos.

Es necesario subrayar que las instituciones estudiadas muestran claros contrastes respecto a la provisión de soportes tecnológicos. Esta situación de disparidad influye en la viabilidad de propuestas de enseñanza con inclusión de TIC. Por consiguiente, genera una desigualdad marcada que condiciona la posibilidad plena del logro del derecho a la educación.

En efecto, si se contempla que la primera infancia constituye una etapa clave y determinante para la trayectoria personal y educativa de lxs niñxs, es claro que la formación que reciban los mismos en el ámbito escolar debiera contribuir a la igualdad de oportunidades, desafío aún pendiente.

Referencias

- Benítez Larghi, S. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question*, 1(38), 215-229. Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1813>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Campos, A. L. (2010). *Primera Infancia. Una mirada desde la neurociencia*. P de la Oficina de Educación y Cultura de la Organización de los Estados Americanos (OEA/SEDI/DDHEC/OEC). Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>
- DINIECE (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie La Educación en Debate. Argentina.
- Gutiérrez Martín, A. (2007). Alfabetización digital un reto de todos. Organización de los Estados Americanos. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1071>
- Kochen, G. (2013). Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre la educación de la primera infancia. Buenos Aires, IIPE-Unesco. Recuperado de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Primera%2520infancia2013.pdf> (disponible 15/03/2014).
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Minzi, V. (2011) La tecnología per se no va a generar cambios educativos ni inclusión Conferencia. Recuperado de URL: <http://www.datarioja.com/imprimir.php?id=4381&PHPSESSID=809b1ff9e67ebd6d277db6f844d80104>

Eje temático 2

UNIVERSIDAD, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

Repensando políticas y formatos. El ingreso y la permanencia en la universidad

Alejandra Paola del Olmo Sansone

Marta Ofelia Chaile

chailemo@gmail.com

UNSA

Resumen

El trabajo enmarca en el Proyecto N° 2201 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, el que estudia las categorías igualdad y equidad en relación con el ingreso universitario en los profesorado de ciencias exactas.

Se observa que la Universidad no logra retener a los ingresantes y que persiste en reproducir un formato organizativo-curricular cerrado y rígido para la época actual, en que el contexto social, económico, político no condice ni con el elitismo de la etapa fundacional ni con la masificación universitaria de los 60-70.

Un nuevo sujeto y una nueva situación se han configurado. Frente a ello ni el principio de la igualdad de oportunidades educativas ni las más recientes políticas compensatorias pueden des-configurar las trayectorias educativas irregulares que trazan aquéllos.

Para demostrar las conjeturas expuestas se analizan datos estadísticos acerca del ingreso, retención y abandono durante seis años, complementando con la toma de un cuestionario que indaga sobre la experiencia subjetiva estudiantil, sus expectativas y dificultades en el primer año de estudios universitarios.

La triangulación metodológica cierra los avances al momento demostrando la persistencia de la

Rethinking policies and formats. Admission and permanence at university

Abstract

This work is part of Project No. 2201 of the Research Council of the National University of Salta, which studies equality and equity related to university admissions in the teaching of exact sciences.

It is observed that the University does not manage to retain new students and that it continues to reproduce a closed and rigid curricular organizational format –one that is too rigid for the present time, in which the social, economic, and political context does not match either the elitism of the foundational stage or the university massification of the '60-'70.

There is a new student and a new situation. Therefore, neither the principle of equality of educational opportunities nor the most recent compensatory policies can change this student's irregular educational trajectories.

To demonstrate our hypotheses, we will analyze statistical data about admission, retention and drop-out rates in six years, together with the analysis of a questionnaire that inquires about students' subjective experiences, their expectations and difficulties in the first year of university.

desigualdad, dificultades para lograr la equidad y el requerimiento de revisión del formato universitario.

Palabras clave: Universidad-Ingreso-Permanencia-Desigualdad Social

The methodological triangulation closes at the current developments, showing how inequality and difficulties to achieve equity are still present, and how there is a need for revision of the university format.

Keywords: University, admission, permanence, social inequality

Presentación

El trabajo que se presenta se enmarca en el Proyecto de Investigación N° 2201 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, cuyos objetivos se centran en los temas de la igualdad y equidad como categorías de análisis para delimitar problemáticas actuales del Nivel Superior con respecto al ingreso, el abandono y la permanencia de los estudiantes en los primeros años.

Un difícil ingreso universitario

Desde el año 1983 en que nuestro país vuelve a la democracia se comienzan a desarrollar acciones tendientes a favorecer la expansión del sistema educativo y, particularmente, del nivel superior. Uno de los mayores baluartes del sostenimiento de logros en democracia es extender la cobertura educativa a amplios sectores de la población.

El dispositivo común para extender la cobertura a la universidad fue la admisión de todos los estudiantes con el único requisito de haber finalizado la educación media. Amplios sectores de la sociedad se incorporaron así al cuarto nivel de enseñanza.

Estudios recientes sobre el tema coinciden en que en la actualidad la masificación del nivel impone nuevos problemas a una institución caracterizada por tradiciones pedagógicas y organizacionales fuertemente establecidas y vinculadas a su conformación histórica. Su organización académica y administrativa hacen que se dificulte la integración de los “nuevos sujetos educativos”, quienes traen consigo particulares rasgos sociales y culturales (Dussel, Brito y Nuñez, 2007).

Así, el debate teórico se convoca en torno al ingreso y permanencia de los estudiantes en las Universidades, en particular en lo referido a su rendimiento académico, es decir la participación, el aprovechamiento, el progreso y la culminación de los estudios. Pero a su vez, ello relacionado con las condiciones de equidad en el ingreso.

El reconocimiento de la heterogénea y desigual estructura social conduce a elaborar políticas de inclusión social, las que se enmarcan en el objetivo de educación para todos, lo que a su vez deviene en igualdad de oportunidades e inclusión. La igualdad de oportunidades está dada por el hecho de ser admitidos los alumnos sólo con la condición de haber culminado el Nivel Medio. Pero la permanencia y culminación de los estudios nos habla de desigualdad, de exclusión en una línea de continuidad azarosa.

Hablar de exclusión nos lleva primero a aclarar el concepto de inclusión educativa. Se entiende por inclusión educativa el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje. Involucra cambios de contenidos,

enfoques y estrategias pedagógicas, didácticas, asumidos desde una visión común que incluye a todos (UNESCO 2007). Sin embargo, el rendimiento educativo se ve sesgado por el atravesamiento de las condiciones sociales de procedencia del estudiantado.

Otra limitación en el ingreso es señalada por García de Fanelli (2013) para quien:

los fracasos en el primer año de los estudios de nivel superior responden, entre otros factores, a la deficiente y heterogénea formación que los jóvenes reciben en la educación media. Esto se revela en la dificultad que presentan los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior en la comprensión de los textos, la metodología de estudio, la expresión de argumentos a través de la escritura y la resolución de problemas matemáticos (p. 12).

Los estudios de Bourdieu (1973) sobre el capital cultural y su función en el proceso de reproducción social, exploran y exponen su competencia a nivel individual. El capital cultural del estudiante no sólo incide en las posibilidades de ingreso y en qué institución estudiar sino desempeña un rol central en explicar o limitar las posibilidades de éxito que obtendrá en el grado o curso que inicia, así como en la permanencia y el abandono de dichos estudios. El autor formula como proposición que a mayor capital cultural, mayor posibilidad de persistencia autónoma en el tipo de institución elegida

Las ideas confluyen en afirmar, siguiendo a Ezcurra (2009), que en América Latina se refuerza “un sistema de inclusión escolar y exclusión cultural”, reproducción ampliada de una desigualdad cultural socialmente condicionada.

La ilusión del alumno común vs. la diversidad en las aulas universitarias

Frente a la masividad estudiantil los docentes universitarios sostienen la ilusión de trabajar con el “alumno común”, al que definen como un sujeto con todas las posibilidades de sostener trayectorias educativas pautadas. Como dice Baquero (2000), el sistema educativo genera identidades particulares sostenidas sobre grillas de evaluación de la educabilidad de los sujetos, sus tiempos de aprendizaje o resolución de problemas, su posibilidad para regular sus tiempos en función de los tiempos colectivos, sus posibilidades de comprender las visiones o conceptualizaciones alternativas.

Cuando se habla de alumno común se señala un deber ser, se designa un juicio de valor con respecto al sujeto, comparado con otro, concepción ésta que rige desde la norma. La norma es una pauta idealizada, que orienta la construcción de la idea de alumno común. Subyace en su definición la idea de homogeneidad, la que representa la idea de igualdad inicial y cierta uniformidad en los rendimientos.

La Universidad, por su parte, es un espacio cultural y político en el que se construyen significados acerca de la práctica educativa y de los sujetos educativos y es un espacio privilegiado de construcción de hegemonía, desde lo cual se categoriza inclusive al sujeto educativo que se espera transite en sus aulas, asignándole disposiciones y regulaciones académicas que le permitan permanecer en ellas.

En esa construcción de lo común las prácticas llevan implícitos conceptos de un nosotros y un otro, que se articulan en el plano de las diferencias. La diferencia está presente en las aulas e imprime características indelebles a los sujetos. No obstante, en el cotidiano universitario no se reconoce la diversidad como propiedad constitutiva de los grupos de estudiantes. Se plantea ¿cómo reconocer la diferencia, la diversidad en los estudiantes si se impuso la idea de estudiante “común”, homogéneo?

Reconocer la diferencia implica un proceso de representación, es decir la construcción simbólica de un nosotros en relación a otro que es entendido como diferente. Este proceso se encuentra inscripto en la génesis de los grupos y es inseparable de los procesos históricos y de las relaciones sociales (Díaz y Rodríguez de Anca, 2006).

Por lo común, la diversidad del diferente se reduce a atribuir tal designación sólo a los sujetos educativos con discapacidad. La diversidad social, antropológica (étnico-cultural) económica, contextual queda silenciada ante un formato académico con estructura curricular única.

Desde esta interpretación, una hipótesis plausible frente al tema de las dificultades en el ingreso universitario podría estribar en la desarticulación conceptual y práctica entre un trabajo desde y hacia el sostén de propiedades de lo común con que se continúa concibiendo al sujeto educativo, frente al desconocimiento –o no reconocimiento– de la diferencia del actual sujeto concurrente.

Para algunos, se impone aplicar el principio de equidad diseñando políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual (Chiroleu 2009). En cambio, creemos que pensar en la democratización del Nivel Superior significa articular el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad, asumiendo y reconociendo el perfil del ingresante real y el perfil del ingresante esperado.

El caso de la Facultad de Ciencias Exactas-Universidad Nacional de Salta Trayectorias educativas.

En palabras de Carli (2012) “no existe la “Universidad” sino Universidades con rasgos particulares, que invalidan una lectura homogeneizante y simplificadora”. Esta afirmación fundamenta la necesidad de trabajar con los sujetos en contexto y en situación y orienta a la indagación de las particularidades que hacen a la configuración de los sujetos ingresantes en la Universidad Nacional de Salta.

Teniendo ello en cuenta, el presente trabajo se interesa por reconocer de qué modo lo común se dispara por las aulas de los profesorados en ciencias, en forma de variados, dispersos, “personales” (no comunes) recorridos de las cursadas de asignaturas que realizan los estudiantes, así como nos interesa escuchar sus expresiones sobre la experiencia universitaria que trazan y vivencian. Se trata de demostrar si los jóvenes de la masificación aludida, llegan a la Universidad Nacional de Salta sólo con el título del nivel Medio, con limitaciones de su capital cultural pero amparados en los principios de una universidad para todos, y si la intervención pedagógica permite un trabajo por la heterogeneidad de sus presencias y habilitaciones, con lo que se fomentaría la equidad de sus condiciones diferentes.

Para el primer cometido se recurre al concepto de trayectorias escolares. El sistema educativo define a través de su organización lo que se llama trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias expresan itinerarios siguiendo la progresión lineal en tiempos y formas instituidos pedagógicamente. Si bien de inmediato se piensa en rendimientos académicos que permiten transitar un camino único, hoy el entramado situacional es complejo y no es posible hablar de trayectorias únicas y en tiempo presente, salvo excepcionalmente.

Hay trayectorias coincidentes con las trayectorias trazadas de manera teórica por el sistema pero también nos enfrentamos a trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los sujetos transitan trayectorias heterogéneas, variables y contingentes (cf. Terigi 2007). Es decir, hay sujetos que ingresan a la Universidad y avanzan hasta graduarse; hay sujetos que ingresan pero no permanecen y hay sujetos

que permanecen trazando trayectorias discontinuas y prolongadas en el tiempo. Éstos probablemente se graduarán, pero “fuera” de los tiempos teóricos consignados en el plan de estudios respectivo.

Para poder analizar la concreción de las trayectorias es necesario realizar algunas aclaraciones, conceptualizando términos normados por criterios reglamentarios de la Universidad Nacional de Salta. Se considera “alumno aspirante” a todo aquel que conforma la solicitud de inscripción y presenta certificación de estudios secundarios definitivo o provisorio. Se considera “ingresante” a todo aquel aspirante al ingreso que presenta la documentación completa y el certificado definitivo de haber aprobado el nivel medio antes de la fecha anualmente estipulada por la norma legal; se considera “desertor” al alumno que no registra actividad académica por un periodo continuado de dos años y, en consecuencia, es aquel alumno que no se reinscribe durante dos períodos continuos. A esta conceptualización debe sumarse la de “desertor inicial”, que abandona sus estudios en el primer año.

En la Facultad de Ciencias Exactas – Universidad Nacional de Salta se observa que disminuyen drásticamente las cifras de ingreso, por lo que puede afirmarse que el fracaso académico es recurrente, incrementándose el abandono año tras año. Los estudiantes ingresan pero no logran permanecer ni realizar sus estudios en los tiempos estipulados o conforme lo indica la estructura curricular de los planes de estudios vigentes. Abandono, sinuosidad y desbordes en los recorridos educativos los tornan heterogéneos, contingentes, irregulares.

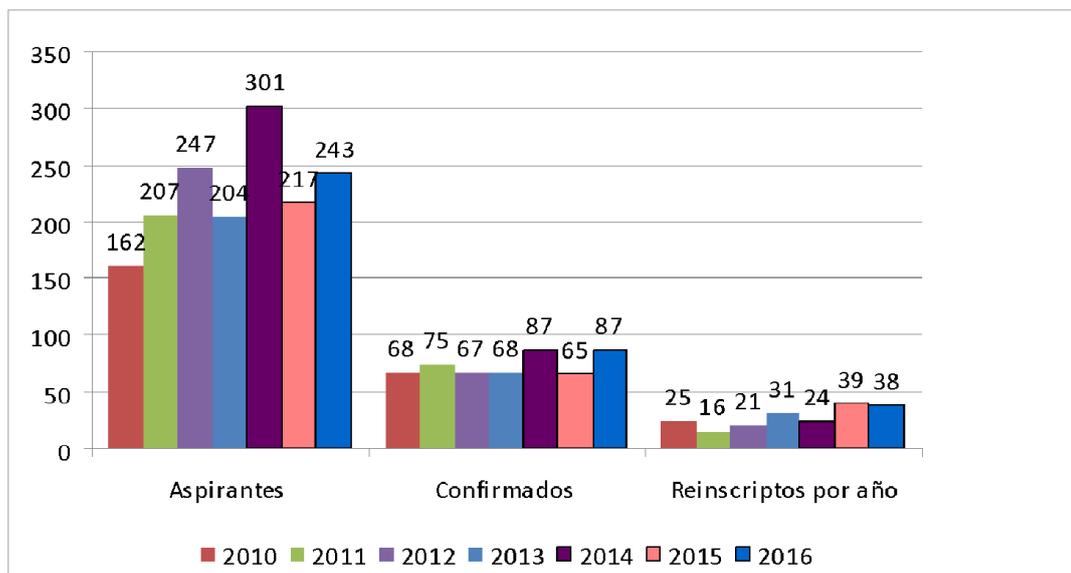


Gráfico N° 1: Número de Estudiantes Aspirantes, Confirmados y Reinscritos por año en el período 2010 – 2016.
Profesorado de Matemática – FCE – UNSa. Elaboración propia.

Puede observarse que si bien los aspirantes a ingresar al Profesorado son más de 150 y hasta 300, en el transcurso de los seis años estudiados confirman su inscripción un tercio de ellos, en aproximación. La cifra de reinscritos cada año es realmente baja, desalentando todo análisis de propiedad de los estudios que se brindan por retener a los estudiantes. Para decir como importante complemento, en otro trabajo hemos estudiado la influencia plausible del entorno sociocultural de

procedencia de los ingresantes, que pudiere, en parte, justificar lo evidenciado.

El objeto estudiado, en números, muestra la siguiente evolución:

PROFESORADO EN MATEMÁTICA							
Progresión por año							
Cohorte	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Aspirantes	162	207	247	204	301	217	243
Confirmados	68	75	67	68	87	65	87
Reinscriptos por año	25	16	21	31	24	39	38
Porcentaje Conf./Asp.	41,98%	36,23%	27,13%	33,33%	28,90%	29,95%	35,80%
Porcentaje Reins./Conf.	36,76%	21,33%	31,34%	45,59%	27,59%	60,00%	43,68%
Abandono	63,24%	78,67%	68,66%	54,41%	72,41%	40,00%	56,32%
Promedio abandono:							
	61,96%						

Cuadro Nº 1: Evolución de la matrícula del ingreso al Profesorado de Matemática FCE – UNSa, años 2010–2016.

Elaboración propia.

El abandono de los estudiantes inscriptos, excepto en el año 2015, es superior al 50%, concluyendo en el período en que se analizan los datos, en un alto promedio de 61,96 %.

Metodología de Trabajo Investigativo y el sujeto universitario estudiado

A pesar de que en la Facultad de Ciencias Exactas se dictan los profesorado de Química y Física, se enfoca el problema de las disímiles trayectorias educativas en el Profesorado de Matemáticas ya que es el más significativo en términos de matrícula.

En búsqueda de explicación a los desalentadores números de abandono, la investigación que se relata se propone indagar las experiencias de los estudiantes del primer año del Profesorado de Matemáticas. Para ello se utiliza un cuestionario escrito que se pide respondan 29 estudiantes de la cátedra Psicología Evolutiva, del II Cuatrimestre de Primer Año de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas. La Cátedra de Psicología Evolutiva es una de las materias de Formación Docente del Profesorado junto con Introducción a la Educación y Psicología Educacional.

Se destaca que la mitad de los estudiantes de la materia registran ingreso en años anteriores al 2012 y una estudiante retorna luego del 2003. Esta situación demuestra la sinuosidad de la trayectoria estudiantil universitaria en el Profesorado, al requerir más de un año para completar la cursada del primer año.

Desde un enfoque analítico-interpretativo, se indaga el significado o sentido autobiográfico que los estudiantes atribuyen al ingreso a la universidad, buscando documentar de lo no documentado (voces, experiencias de los estudiantes) para conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros (Rockwell, 2009). Los sentidos son una apropiación del sujeto a través de sus experiencias, que se arman a partir de significados sociales disponibles, trátense de motivación, expectativas, dificultades, mandatos, etc.

Rockwell (cf. 1987) hace ver que en las expresiones que se vierten, el enfoque autobiográfico revela juicios no homogéneos sino heterogéneos, contradictorios e históricos. Se juzga aportadora la consideración de las opiniones estudiantiles, a través de una muestra inicial de relevamiento de datos.

Las preguntas realizadas son las siguientes: 1- ¿Por qué elige la Carrera que está cursando actualmente?; 2- ¿Qué expectativas tiene con respecto a la Universidad durante el cursado de sus estudios?; 3- ¿Qué expectativas tiene al terminar su carrera?; 4- ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta?; 5-¿Cómo piensa las puede superar?

A la pregunta 1- contestan: a- por decisión propia; b- por situaciones de fracaso académico que lo llevan a recurrir algunas materias; c- la gran mayoría elige estudiar el Profesorado por gusto o afinidad con la disciplina elegida en primer lugar; d- también porque les posibilita una salida laboral más temprana que otras carreras. Esta situación devengaría en “una mejor situación económica”; e- sólo tres estudiantes manifiestan su interés por “enseñar matemáticas y ayudar a que se aprenda más matemática”; f- “me veo enseñando y tengo mucha paciencia”, similar a esta otra respuesta: “ayudé a muchos chicos durante mi secundario y creo que me gusta transmitir”.

A la pregunta 2- la mayoría contesta resignificando la Universidad como “un lugar para superarse” o “para conocer el mundo de otra manera” o “me sorprendí, es un lugar de oportunidades”; manifiestan la necesidad de cursar las materias en el tiempo que corresponde para conseguir trabajo. Se desliza en el discurso una preocupación por la situación económica y la dependencia con los padres “que se esfuerzan para darme esta oportunidad de progresar”. Subyace aquí la idea de estudio-trabajo-progreso-mejora situacional.

A la pregunta 3- expresan-como marcada expectativa- tener la formación necesaria para conseguir trabajo. De la muestra total, tres estudiantes son de pueblos originarios y manifiestan su intención de recibirse y volver a su pueblo para enseñar allí.

A la pregunta 4- consignan dos frecuentes dificultades: 1. los tiempos de estudio (refieren a hábitos y organización del estudio universitario), 2. problemas de comprensión lectura y de consignas en Matemática.

A la pregunta 5- sólo tres estudiantes hablan de superación, resumiendo en tres posibilidades: organización, trabajo en grupo y práctica. Tres estudiantes manifiestan su preocupación en la organización de los tiempos por no poder combinar trabajo y estudio y otros dos, estudio y tiempos familiares (niños en edad escolar).

Resalta en las contestaciones la necesidad de obtener un título para insertarse laboralmente, en medio de varios casos de desempeño laboral y cuidado de sus niños, en paralelo.

Aunque la universidad está abierta para todos, las cifras de la evolución de la matrícula hacen ver su baja atracción, siendo el promedio de seis años de datos recolectados, demostrativo de la pérdida de más de la mitad de los ingresantes. En cuanto a la fortaleza personal de sus motivaciones, expectativas, capital cultural puestas en juego, las respuestas al cuestionario revelan que la carrera interesa porque buscan insertarse laboralmente a la brevedad. Las dificultades de constitución familiar, pertenencia a pueblos alejados, desempeño laboral paralelo inciden en el trazado de trayectorias educativas contingentes y retardatarias.

Políticas compensatorias desde la acción del Estado

En este apartado se hará referencia a políticas y estrategias estatales pensadas y puestas en práctica para compensar situaciones de justicia, igualdad y equidad del país, en el marco de reconocimiento de la importancia de los derechos humanos. En especial se trata de equilibrar problemáticas generadas en contextos de pobreza y de desarrollo desigual.

En el caso que nos ocupa, se busca compensar la relación pobreza-desigualdad en educación, advirtiendo que la pobreza limita el acceso, la permanencia y la apropiación de un capital cultural que devengue en una mejora de la calidad de vida, yendo en ello la educación.

Para garantizar la igualdad de oportunidades y para retener a los estudiantes de la educación superior, el Estado adjudicó las Becas Estudiantiles. Por su parte, la UNSa otorga Becas de Comedor y de Fotocopias. El transporte en la Provincia es gratuito para los estudiantes, es decir, hay un pool de acciones que pretenden sostener la concurrencia de los jóvenes a la universidad.

Consideramos el Curso de Ingreso Universitario que se implementa en la Universidad Nacional de Salta. Como tal, es un dispositivo de intervención con el objeto de "igualar aprendizajes y conocimientos" para permitir el tránsito y la permanencia en las aulas universitarias en el primer año. Por su parte, haciendo acompañamiento a las trayectorias educativas, se ponen en práctica las tutorías para estudiantes de pueblos originarios. Entre las políticas más destacadas en el marco de la compensación, podemos nombrar las tutorías para todos los estudiantes, en especial de primer año.

En la actualidad, la Comisión Permanente de Ingreso y Permanencia de la Facultad asesora en políticas, estrategias y acciones que apoyen al estudiantado y favorezcan su retención. Con anuencia de los Departamentos Docentes elabora dispositivos de acción curricular tales como el "redictado intensivo", la orientación educativa a estudiantes con discapacidad, o de pueblos originarios o que requieran apoyo en sus aprendizajes. La idea es colaborar para mejorar la irregularidad de las trayectorias educativas tan mal pronunciadas.

Conclusiones

Habiendo analizado los diferentes datos recogidos y triangulando dicho análisis con el marco teórico sustentado en el trabajo, podemos afirmar que la situación de ingreso, retención o permanencia y egreso del Profesorado en Matemática –FCE– UNSa es compleja. Los índices de progresión de la matrícula son deficientes y las tasas de abandono son altas y muy altas. Las políticas compensatorias que se implementan no llegan aún a garantizar la equidad en la distribución de bienes culturales, en este caso la educación.

Ubicando al nuevo sujeto concurrente y el contexto desfavorecedor del medio local, nos planteamos si para acompañar y sostener las trayectorias educativas de los estudiantes ¿no habrá llegado el momento de revisar formatos y en ellos las políticas de educación superior, las cuales hasta ahora se observan más dirigidas a contener al alumno ideal y esperado, que al alumno real que abandona o no puede permanecer en la Facultad?

Las voces de los estudiantes que permanecen en el Profesorado resaltan el sentido de llegar a la Universidad como experiencia enriquecedora y como expectativa de mejora de sus condiciones de vida, ambiente social y experiencia subjetiva. A la luz de estas aproximaciones ¿por qué no revisar formatos que transformen a la Universidad en una oportunidad y una posibilidad diferente? Los índices de

abandono y las situaciones de desaprovechamiento de instancias de aprendizaje por parte de los estudiantes son indicios de que hoy los jóvenes están demandando al contexto de formalización otra respuesta, otros caminos y otras razones que resignifiquen los sentidos que otorgan a su propia existencia (Maddonni, 2014).

Las marcas sociales y culturales quedan al desnudo cuando consideramos las trayectorias educativas de los estudiantes. El desafío de la docencia universitaria –y he aquí lo que creemos sostener como una innovación investigativa en el contexto universitario de una facultad de ciencias– es sostener que los estudiantes pueden descubrir sus posibilidades y pensar la universidad como espacio de emancipación que permita el aprendizaje como aprendizaje sostenido, como experiencia educativa. Nos posicionamos en la igualdad como punto de partida y no como horizonte. Ello implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, inhabilitado en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para habitar la universidad (del Olmo-Chaile, 2015).

En este contexto el Consejo Interuniversitario (CIN) mencionaba la necesidad de asumir el compromiso de afianzar una universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad donde la educación, el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente, así como mejorar las condiciones y estrategias institucionales para facilitar el tránsito del nivel medio a la Universidad, los procesos de aprendizaje, la calidad de la formación, el progreso en los estudios y la graduación (Geneyro 2007).

Referencias

- Baquero, R. (2000). *La educabilidad bajo sospecha*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. (1973). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2009). Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, (40). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373130280003>.
- del Olmo, P.- Chaile, M. O. (2015). Igualdad y equidad: categorías de análisis para el debate en torno a las trayectorias educativas de los estudiantes de Profesorados de Matemática, Física y Química. En *Memorias VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "El Ingreso Universitario"*. UNSE.
- Dussel, I. Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz, R. y Rodríguez de Anca (2006). La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. Recuperado de <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo>
- Ezcurra, A. M. Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N. (2011) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires, Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de Primer ingreso a la Educación Superior. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXVII, num.107, pp. 118-133.
- García de Fanelli, A. (2013). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Debate 5 La educación superior. Acceso, permanencia y perfil social*. SITEAL-IIPE-Buenos Aires. Recuperado de www.redetis.iipe.unesco.org/.../la-educacion-superior-acceso-permanencia.
- Geneyro, Juan Carlos. (2007). Algunos Dilemas y Desafíos para la Universidad. *Salud colectiva*, 3(1), 5-7. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652007000100001&lng=es&tlng=es
- Madonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell (1987). *La experiencia etnográfica*. Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Rockwell-Cap-2.pdf>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Fundación Santillana. Buenos Aires.
- UNESCO-CONFINTED (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

La Universidad Nacional de Tucumán ante un contexto de cambios. Nuevas demandas y estrategias de adaptación

Mercedes Leal¹

lealmer@gmail.com

Sergio Robin

serosrobin@hotmail.com

M. Adelaida Maidana

Melina Lazarte Bader

melinalazarte@gmail.com

Sofía Gargiulo

profegargiulo@gmail.com

M. Florencia Ferreyra

UNT

Resumen

La experiencia acumulada en Argentina en las dos últimas décadas revela que los procesos derivados de la reforma de la Educación Superior tendieron a modificar no solo el marco general en que se desenvuelve la misma, sino que –fundamentalmente– alteraron las condiciones materiales y simbólicas en que las universidades despliegan su actividad, dando como resultado la emergencia de nuevos modelos de gestión institucional, de novedosas estrategias de adaptación a los cambios contextuales y el desarrollo de nuevas

National University of Tucumán and the context of change. New demands and adaptation strategies

Abstract

Argentine education during the last two decades shows that the processes derived from the reform of Higher Education tended to modify not only the framework in which it is inserted of but also –and mainly– the material and symbolic conditions in which universities carry out their activity. Such processes resulted in the emergence of new models of institutional management, outstanding adapting strategies and the development of

¹ Equipo de investigación del PICT 2013/2253 de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y Tecnología (ANPCyT) Nuevas demandas de gestión en las universidades: roles, funciones, identidades y relaciones de académicos, profesionales y autoridades. Y del PIUNT 553/1 La incidencia de los nuevos roles y prácticas en la reconfiguración de las identidades académicas. Un estudio en la UNT.

áreas de actividad diferentes a las tradicionales. La agenda de reformas neoconservadora hizo predominante los conceptos de *universidad competitiva*, *universidad empresarial*, *universidad gerencialista* centrando su eje en el financiamiento universitario.

El trabajo que aquí se presenta, enmarcado en dos proyectos de investigación con una misma línea de estudio, tiene como propósito dar cuenta de cómo en este contexto de cambio la UNT resolvió su adaptación y respondió a las nuevas demandas, cuáles son los nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo, quiénes ocupan esos espacios y cómo fue el proceso de institucionalización de las nuevas funciones. A partir de un abordaje descriptivo se centrará la atención en las áreas de Vinculación Tecnológica, Relaciones Internacionales, *e-Learning* y Acreditación y Evaluación de la UNT, áreas creadas que suponen actividades diferentes a las tradicionales y que revelarían posibles modelos de gestión institucionales así como novedosas estrategias de adaptación a los cambios contextuales.

Palabras clave: Universidad, reforma universitaria, nueva gestión pública

new activity areas as well. The agenda of neoconservative reforms stresses the concepts of *competitive university*, *managerial university*, *enterprenaurial university*, focusing on the university funding. The work presented here, involving two research projects within the same line of study, proposes to account for the way in which the Universidad Nacional de Tucumán adapted to the context of change and faced the new demands and also, the new spaces or areas thus emerged. The work also intends to achieve knowledge about the staff in charge of those new areas and the institutionalization process of the functions involved.

On the basis of a descriptive approach, the study will focus on the areas of Technological Links, International Relationships, *e-Learning* and the UNT Assessment and Evaluation. Such new areas supposedly stand for activities different from the traditional ones, also, they would reveal models of institutional management likely to occur as well as ingenious strategies of adaptation to the contextual changes noticed.

Key Words University, university reforms, new public management

Introducción

La experiencia acumulada en Argentina en las dos últimas décadas revela que los procesos derivados de la reforma de la Educación Superior tendieron a modificar no solo el marco general en que se desenvuelve la misma, sino que –fundamentalmente– alteraron las condiciones materiales y simbólicas en que las universidades despliegan su actividad, dando como resultado la emergencia de nuevos modelos de gestión institucional, de novedosas estrategias de adaptación a los cambios contextuales y el desarrollo de nuevas áreas de actividad diferentes a las tradicionales.

Ajuste y fragmentación Presupuestaria

El financiamiento universitario fue uno de los ejes centrales de la política de gobierno que se inaugura en 1990 en la Argentina. Las medidas adoptadas para la distribución de los recursos estatales evidencian claramente la aplicación de la agenda de reformas neoconservadora cuyas propuestas exceden el plano netamente nacional.

El nuevo modelo de financiamiento, más allá de las notas particulares que pudo adoptar en su instrumentación en la universidad argentina, resultó ser una tendencia presente en la mayoría de las

reformas universitarias de los países de la región (Bruner, 1999). Al analizar el financiamiento universitario como uno de los grandes problemas de las universidades latinoamericanas que requerían ser subsanados para afrontar los desafíos actuales, explicaba que los nuevos modelos de financiamiento debían incluir dos componentes sustantivos para resolver el problema del insuficiente presupuesto estatal. En primer lugar, el financiamiento debía incluir como eje rector la posibilidad de que las universidades puedan diversificar sus fuentes de ingreso a fin de dejar de depender exclusivamente del subsidio estatal. En segundo lugar, el financiamiento debía contener formas distintas de asignación de los recursos, tales como fondos competitivos, mecanismos de asignación asociados al desempeño institucional y recursos asignados en función de contratos a mediano plazo que se entregarían a las universidades a medida que cumplan con ciertas metas convenidas con el gobierno (Leal, 2009).

Ajuste presupuestario y fuentes alternativas de financiamiento.

Una de las notas principales que presentaron los presupuestos anuales en el período en estudio fue la sistemática política de desfinanciamiento universitario. La lógica del modelo de financiamiento adoptado basada en fondos competitivos manejados por el Ministerio, fue análoga a la racionalidad de ajuste presupuestario, hecho que impactó significativamente en el presupuesto de cada una de las universidades públicas.

El planteo de reforma se basa en un enfoque de “crisis” de eficiencia y eficacia de los sistemas públicos de enseñanza en el marco de un Estado Benevolente. En el caso del sistema universitario, este discurso refiere a la incapacidad del gobierno y del Estado para administrar las políticas públicas y a la debilidad del tradicional modelo universitario para elevar los niveles de excelencia y productividad acordes a las emergentes demandas tecnológicas, económicas y políticas producto de la globalización.

Desde esta óptica, el Estado no puede gastar a ciegas por lo que las erogaciones deben hacerse en base a metas y a resultados concretos y las universidades deben volverse más emprendedoras y no apoyarse únicamente en el presupuesto fiscal.

En el marco de esta lógica, se hicieron predominantes los conceptos de universidad competitiva, universidad empresarial, universidad gerencialista. Se esperaba que la institución de nivel superior fuera la principal portadora de la diversificación de la fuerza de trabajo. Es así que se pretendía que se promovieran los rangos más altos de calidad y prestigio. Prácticamente se prestó más atención a la diversificación vertical de la institución, de suerte que, en aras de responder a parámetros de productividad y eficiencia, los criterios de calidad de la investigación, para dar un ejemplo, se impusieron sobre los de la enseñanza (Teichler, 2010).

De la Metodología

Inicialmente, y a modo de primera entrada exploratoria al terreno, tomamos la *decisión metodológica* de establecer cuáles serían los roles o funciones que se enmarcarían en el marco descripto, relevando el contexto real y simbólico en el que se incluyen los espacios a estudiar. Para ello procedimos al análisis desde el plano normativo de la constitución de las áreas como tales, en tanto consideramos que permite aproximarnos a su institucionalización y consecuentemente el grado de presencia que ostentan en el marco general de la institución universitaria.

Es así que desde esa mirada, se intentará un primer abordaje descriptivo de las áreas de *Vinculación Tecnológica, Relaciones Internacionales, e-Learning y Acreditación y Evaluación de la UNT*, como áreas de

actividad diferentes a las tradicionales en las que nuestro análisis sobre los espacios y actores involucrados revelarían posibles nuevos modelos de gestión institucionales así como novedosas estrategias de adaptación a los cambios contextuales.

Finalmente, enmarcamos esta presentación en base a tres interrogantes que consideramos válidos para el tratamiento de la temática:

¿Cómo resolvió la UNT su adaptación al contexto de cambio y a las nuevas demandas?

¿Cuáles son los nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo?

¿Quiénes ocupan esos nuevos espacios y cómo fue el proceso de institucionalización de las nuevas funciones?

1. ¿Cómo resolvió la UNT la adaptación al contexto de cambio y a las nuevas demandas?

Como ya se expresó en la Introducción, a efectos de satisfacer las demandas sociales y a fin de adaptarse a la vez al contexto de cambio de las últimas décadas, se fueron creando y desarrollando en la UNT *nuevos espacios*, cada uno con sus características, funciones, actividades y actores intervinientes.

De la lectura de documentación pertinente y atendiendo a otras fuentes de información, al organigrama y a la página Web de la UNT, es posible observar que las áreas antes referidas y que describiremos posteriormente, se presentan en la actualidad como una parte concreta de la estructura organizacional. Aunque en sus comienzos hayan manifestado un alto grado de fragilidad, fueron adquiriendo características y formas propias, definiéndose de ese modo su organización e institucionalización.

En este punto del trabajo y como modo de aporte a la indagación, al contexto señalado, teñido de los requisitos y demandas de eficiencia, productividad, calidad, entre otros, se podría agregar también el concepto de *Nueva Gestión Pública* (New Public Management) el cual resultaría válido para interpretar algunos de los rasgos manifiestos en la universidad pública argentina de las últimas décadas.

Tomando los aportes de Marquina (2014), *Nueva Gestión Pública* fue la denominación que comenzó a utilizarse a finales de los 80 para referirse a un nuevo o renovado énfasis puesto en la administración/gerenciamiento y producción de las actividades en el servicio público. Dicha denominación se presentaba vinculada a menudo a doctrinas de racionalismo económico.

Esta nueva terminología pretendía dar cuenta de los programas de reforma del servicio público que no estaban limitados a la "nueva derecha", neoliberalismo en un sentido restringido, sino también provenía de miradas de los partidos laborista y social-demócrata; de modo que podía ser considerado parte de lo que después se denominó una "tercer agenda".

El movimiento *Nueva Gestión Pública* fue notablemente gerencialista en el sentido que enfatizaba la diferencia que la administración podía y debía hacer en relación a la calidad y la eficiencia de los servicios públicos. Todo esto en claro contraste con los valores y las prácticas instaladas tanto en organizaciones como en la administración pública convencional. Esto significa que estas ideas tendían a oponerse a ideas de "igualdad" de direcciones sin directores, administraciones regladas y doctrinas de autogobierno comunes en el caso de profesionales de servicios públicos tales como los profesores y los médicos.

En el caso de la universidad argentina son recientes los estudios que focalizan en un análisis de sus estructuras, considerando la emergencia de nuevos roles desarrollados por profesionales que no necesariamente son docentes de la educación superior y a los que denominan “profesionales de la educación superior” (“HEPRO’s: por “higher education professionals”) o también “para-académicos” (Mc Farlane, 2011).

A modo de ampliar este concepto, aclaramos que hay una utilización creciente del término para-académicos y es común su aplicación en instituciones canadienses y norteamericanas donde remite principalmente a unidades administrativas asociadas a la promoción y mejoramiento de las actividades de docencia, tales como centros para formación académica. Sin embargo, el grado en el cual se aplica el término en organizaciones universitarias tiende a disimular e invisibilizar la creciente especialización de los roles de los académicos.

2. ¿Cuáles son los nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo?

Acerca de la Dirección General de Relaciones Internacionales

La Dirección General de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Tucumán fue creada el 1 de junio de 1990 mediante Resolución N° 311-990. Sin embargo, recién en el año 2004 se estableció su estructura funcional, la misión y nuevas funciones. Esta Dirección es hoy un organismo técnico dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado. Es necesario destacar en este punto que, aunque difusos en un principio en cuanto a sus lineamientos e inserción en la institución, el interés por el intercambio y por convenios con universidades de otros países –lo que hoy conocemos como *internacionalización*– era ya una faceta de la academia previa a la creación de la Dirección.

Entre sus funciones se destacan la gestión y organización de programas de movilidad docente, de movilidad estudiantil, programas de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), de las becas de posgrado, entre otras. La Dirección está integrada por un equipo interdisciplinario, que tiene el objetivo de brindar servicios a la comunidad universitaria y al público en general.

Por sus funciones, constituye el ámbito de referencia en lo que a estudiantes y docentes extranjeros se trata. Cuenta con un espacio físico y un presupuesto asignado, aunque éste último limitado en contraste con el de otras universidades públicas argentinas, según la información obtenida de uno de nuestros entrevistados. En este sentido, lo expresado por un administrativo del área apunta a destacar que la dinámica establecida pareciera estar restringida a sectores de docentes que aparentemente conocen más los mecanismos de participación y las “reglas del juego”. Incluso, aun cuando existe en la UNT un convenio marco, por ejemplo, respecto del intercambio docente, también las unidades académicas establecen acuerdos con otras universidades y actúan como “facilitadoras” en tales procesos. Esta primera mirada arroja indicios que permiten advertir que el área de Relaciones Internacionales fue configurándose como un espacio con poder relativo al interior de la institución dado que actúa a modo de *esclusa* que regula vínculos y sistemas de redes entre actores de diferentes instituciones.

De la Unidad de Negocios – UNE/ Vinculación Tecnológica

Aunque tuvo sus antecedentes en otras áreas de la UNT, y según consta en su resolución de creación, la Unidad de Negocios tuvo como objetivo reforzar los vínculos entre la UNT y el sector productivo e institucional, tanto en el campo de la innovación como en el de la diversificación tecnológica, siempre

teniendo en cuenta la provincia y la región. Desde entonces, constituye una ventana para la recepción de demandas y para la cooperación socioeconómica, estableciendo, al mismo tiempo, mecanismos institucionales que actúen como generadores de respuestas.

La institucionalización de la actividad de vinculación en la Universidad Nacional de Tucumán, es una de las tantas expresiones de los cambios operados en las universidades argentinas durante los últimos 15 años. Este proceso se inscribe en los objetivos de la Ley N° 24521 de Educación Superior y el de la Ley N° 23877 de Promoción de la Innovación Tecnológica.

Respecto de los antecedentes de la UNE y considerando la documentación relevada, es posible observar que las actividades de vinculación, en el sentido que define la Ley N° 23877 de Promoción de la Innovación Tecnológica, son promovidas desde la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT a partir de 1994. En el período 1994-2002 se destacan en esta actividad acuerdos y acciones que facilitaron la consolidación y extensión de esa función. De modo que la vinculación, por su creciente peso y especificidad, justifica actualmente ser incluida junto con las tres clásicas funciones de la Universidad: docencia, investigación y extensión. Es así que, a partir de la sanción de la Ley N° 23877 de Promoción de la Innovación Tecnológica, se podría suponer que fue una de las respuestas/estrategias de adaptación de la institución al contexto económico y social y a la lógica imperante de universidades impelidas a la búsqueda de fuentes de financiamiento externas.

Siguiendo con nuestro análisis, la creación de la Unidad de Vinculación Tecnológica (UVT), cuyo funcionamiento es reglamentado en 1998, dio inicio a la tarea de acercar a grupos de investigación y desarrollo las demandas del sistema productivo e institucional de la Provincia y de la Región. Diversos proyectos con cooperativas, empresas e instituciones se inician con la mediación de la UVT. Se establecen los porcentajes de distribución de los ingresos, a saber, 52% para rectorado a fin de fomentar la extensión, 34% para facultades que participen de la ejecución de los proyectos, 14% para UNE y el saldo, destinado a bienes, insumos, honorarios, etc.

Entre 1998 – 2000 se desarrollaron, en coordinación con la UFEP (Unidad de Formulación y Evaluación de Proyectos), acciones en el campo del desarrollo local y de definición de áreas prioritarias. En el año 2001 se incorpora un aspecto reglamentario importante, la *Normativa sobre la venta de servicios en la UNT*, incluido en el Reglamento de la UVT (Resolución N° 1157/01).

Esta área pone el acento en la gestión de proyectos, optimización de productos, gerenciar el funcionamiento de las unidades ejecutoras, incorporar el valor agregado a la producción primaria, incrementar la competitividad, entre otros.

Ahora bien, atendiendo al discurso en sí, es clara y evidente la penetración de la retórica gerencialista enmarcada en el modelo neoliberal. Sin embargo, y a pesar de la normativa que se fue acomodando a través de los años, aún en la actualidad en la UNT no parece que se haya regulado en su totalidad el control de la venta de servicios y de acuerdos económicos. Las unidades académicas continúan actuando como átomos muchas veces poco vinculados, además de no transparentar acabadamente los ingresos recibidos a través de tales actividades.

Desde el punto de vista de los sujetos entrevistados, más que una universidad, estaríamos ante una "confederación de facultades". Hay un claro contraste entre unidades académicas que ofrecen sus servicios a PyMES y Grandes Empresas y otras que permanecen al margen de la posibilidad de obtener beneficios y recursos económicos.

De la condición descrita en el párrafo anterior se deriva también el hecho de que pareciera existir escasa información acerca de los recursos económicos que efectivamente generan las distintas unidades académicas a través de la venta de servicios a terceros. Todo esto a pesar del cumplimiento con auditorías y normas económicas. Entonces, en este momento de nuestro análisis y a modo de hipótesis a verificar, se podría suponer que la UNE, que en sus orígenes se crea como un ente regulador y orientado a la uniformidad y distribución entre las facultades de toda la venta de servicio, ve diluir progresivamente su función de contralor por la persistente autonomía de las facultades en el manejo de los recursos obtenidos.

De la Virtualidad

El impacto de la tecnología en el marco de la Globalización, la sociedad del conocimiento y las demandas del contexto de cambio han dado como resultado, entre otros aspectos, y como ya se señaló en otro momento de este trabajo, la necesidad de reconfigurar actividades, funciones, roles, al interior de las instituciones universitarias. Es así que el espacio virtual se manifiesta hoy como un nuevo actor del campo en tanto constituye una clara manifestación del encuentro de diferentes culturas, lenguajes y miradas, de la institución, de sus actores, posibilidades que permite la virtualidad.

En la UNT, el Proyecto de Universidad Virtual ha tomado en cuenta experiencias en marcha en casas de altos estudios de Europa y América, entre ellos los procesos que experimentan España, Canadá y México, con los cuales se expresa que hay un fluido vínculo que, tal como se lee en la página de la universidad, se traducirá también en asesoramiento y apoyo en contenidos para implementar la experiencia en esta institución.

De modo que, y siguiendo con esta descripción, de nuestro primer relevamiento se puede señalar que algunas unidades académicas cuentan con aulas virtuales para el dictado de distintas asignaturas, así como el ofrecimiento de diversos cursos de educación a distancia.

En esta dinámica, la implementación de la tecnología como medio para el diseño de material didáctico y la posibilidad de la enseñanza virtual estaría dando lugar a indicadores de nuevos roles tanto de los académicos como de profesionales del área administrativa.

En el caso de los académicos, su intervención en actividades vinculadas a e-learning ha implicado la necesidad de activar una combinación de capacidades técnicas y pedagógicas propias, además de lo disciplinar, a fin de promover y maximizar el potencial de los entornos de aprendizaje virtual. En este sentido, los tutoriales on line, por ejemplo, han surgido dado el viraje hacia e-learning y su reconocimiento como un modo de acceso y distribución del conocimiento y como parte de las actividades de docencia.

En contraste, los especialistas en tecnologías de la información han visto la importancia de ser capacitados en los aspectos pedagógicos, de modo que actualmente, y tal vez, bajo ciertas consideraciones, bien podrían participar en el diseño del curriculum.

Acerca de la Acreditación y Evaluación

En primer lugar, se advierte que no existe un espacio específico en el Campus Virtual de la UNT que permita visualizar un Área de Acreditación y Autoevaluación. Sin embargo, es reconocido que las unidades académicas vienen desarrollando tareas vinculadas a los procesos de evaluación y de acreditación.

La UNT comenzó la experiencia de autoevaluación de la institución a través de una comisión ad-hoc organizada a tales efectos e integrada por académicos del Consejo Superior del momento. Se

contrataron incluso especialistas, entre ellos Augusto Pérez Lindo, para comenzar el tratamiento de sus principios, objetivos, funciones, etc.

En la actualidad, y a pesar de que algunas unidades académicas han transitado ya por los procesos de acreditación de carreras, no se observa uniformidad en los modos de concretar tales procesos. Es por ello que, según lo relevado hasta aquí, pareciera que cada facultad asumió estos requerimientos según criterios y particularidades de la institución interviniente.

A modo de ejemplo de dicha diversidad se podrían señalar: la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología que cuenta con un Departamento de Acreditación de Carreras, personal administrativo y académicos a cargo de las actividades involucradas.

La Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia en la que se designó una comisión con coordinadores: General, de acreditación de carreras, y personal responsable del área informática, todos con la función de recolectar y procesar información administrativa, académica, elaborar informes, recibir documentación para presentar a CONEAU. Otras facultades, por su parte, trabajaron en primera instancia con Talleres de Autoevaluación y luego designaron comisiones encargadas de organizar la acreditación de las carreras correspondientes (FAU, FAZ).

En los distintos casos una variable importante a destacar sería la disponibilidad de RRHH, infraestructura, presupuesto, entre otros, que actuarían como facilitadores de la actividad en cuestión.

3. ¿Quiénes ocupan esos nuevos espacios y cómo fue el proceso de institucionalización de las nuevas funciones?

En una primera aproximación al tema en estudio, se advierte la existencia de algunas funciones y actividades que han dado lugar a la emergencia de nuevos roles desarrollados por profesionales que no provienen de la actividad docente universitaria. Este fenómeno ya fue señalado por numerosos estudios y registrado por una parte de la literatura, recibiendo la denominación de "profesionales de la educación superior" ("HEPRO": por "higher education professionals") o también "para-académicos" (Mc Farlane, 2011).

En este sentido, y en el caso de los académicos de la UNT, se podría señalar que algunos de dichos profesionales, puestos a ejercer las nuevas actividades, se vieron en la necesidad de capacitarse en el área de referencia, ya sea a través de cursos, encuentros con académicos y autoridades de otras universidades nacionales e internacionales.

A su vez, y según nuestro primer relevamiento, ciertos profesionales (área de Universidad Virtual) que no desempeñaban actividades de docencia universitaria, o simplemente personal administrativo (área de Relaciones Internacionales) involucrado en las nuevas áreas, también necesitaron adquirir la formación pertinente para desempeñarse en las nuevas tareas.

En las distintas actividades y funciones, el denominador común y esencial, además de la capacitación específica en el nuevo rol, parece haber sido contar con cierto conocimiento del ámbito académico, sus prácticas, tiempos, habitus. En esta instancia y a modo de ejemplo, amerita señalarse la percepción de un entrevistado del área de UNT Virtual, quien destacó *la necesidad de desarrollar la actividad de manera eficiente a partir de tres elementos indispensables: conocimientos de tecnología, pedagógicos y del campo institucional.*

Ahora bien, respecto de la institucionalización de las áreas estudiadas y de las funciones pertinentes,

podríamos señalar que las mismas fueron construyéndose en parte por las necesidades planteadas al unísono tanto desde la institución misma como por fuera de la institución; el contexto de cambio (económico, social, político) de las últimas décadas demandaba de los actores nuevos roles y funciones.

Conjuntamente con este proceso, y según nuestro primer relevamiento, también fue importante la contribución de voluntades individuales que aportaron al “aggiornamiento” de la institución, al haber actuado como gestores de la creación de nuevos espacios.

En este sentido, los actores fueron construyendo espacios y equipos de trabajo movidos por profundos sentimientos de confianza y compromiso con la actividad. El rol de los académicos y administrativos involucrados parecería haber sido el de actuar como una suerte de “emprendedores académicos” lanzados a un desafío.

En esa dinámica, se manifiesta otro aspecto a señalar: la importancia e incidencia de los vaivenes políticos para la constitución y desarrollo de nuevos espacios. De modo que la dimensión política, el poder de decisión, la aceptación y promoción –o no– de nuevas áreas se presenta igualmente como un actor en sí mismo que puede actuar facilitando u obturando la emergencia de nuevos espacios y la participación de otros actores, con sus correspondientes efectos en la “fisonomía” de la institución.

Algunas consideraciones finales

El nuevo modelo de financiamiento, más allá de las notas particulares que pudo adoptar en su instrumentación en la universidad argentina, constituyó una tendencia presente en la mayoría de las reformas universitarias de los países de la región.

Los presupuestos anuales en el período expresaron la sistemática política de desfinanciamiento universitario. La lógica del modelo de financiamiento adoptado, basada en fondos competitivos manejados por el Ministerio, fue análoga a la racionalidad de ajuste presupuestario, hecho que impactó significativamente en el presupuesto de cada una de las universidades públicas.

El planteo de reforma, basado en la supuesta crisis de eficiencia y eficacia de los sistemas públicos de enseñanza, en el caso particular del sistema universitario, refirió a la incapacidad del gobierno y del Estado para administrar las políticas públicas y a la debilidad del modelo tradicional para elevar los niveles de excelencia y productividad acordes a las emergentes demandas tecnológicas, económicas y políticas.

Desde esta óptica, las universidades deben volverse más emprendedoras y no apoyarse únicamente en el presupuesto fiscal. Como consecuencia se hicieron predominantes los conceptos de universidad competitiva, universidad empresarial, universidad gerencialista.

Interrogados por el modo en que la UNT resolvió la adaptación a este contexto de cambio, con nuevas demandas y ante el imperativo de que las universidades debían volverse más emprendedoras y no apoyarse únicamente en el presupuesto fiscal, apreciamos como principal estrategia la creación y desarrollo de *nuevos espacios*, cada uno con sus características, funciones, actividades y actores intervinientes.

Estos nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo fueron la Dirección General de Relaciones Internacionales, La Unidad de Negocios - UNE (Vinculación Tecnológica), Universidad Virtual (UNT virtual) y el área de Evaluación y Acreditación.

Un aspecto a destacar respecto de las áreas tratadas en el trabajo, es el amplio debate político que los procesos de auto-evaluación y acreditación al igual que la creación de la UNE generaron entre los distintos actores de la institución.

Se manifestaron en general actitudes de resistencia y oposición dado que estas áreas fueron percibidas como demandas externas contrarias a principios caros a los académicos: la autonomía, la libertad de cátedra. El caso de la UNE puso en evidencia la desconfianza de los académicos de entablar vínculos económicos con el sector empresarial por sus efectos de posible mercantilización de la educación superior.

En la actualidad, la anterior UVT se presenta como Unidad de Negocios. El cambio de denominación, nos parece, amerita se indague respecto de la homologación de vinculación tecnológica con el concepto de negocios.

El espacio virtual y la implementación de la tecnología como medio para el diseño de material didáctico y la posibilidad de la enseñanza virtual está dando lugar a indicadores de nuevos roles tanto de los académicos como de profesionales del área administrativa.

De nuestro relevamiento se pueden señalar también las diversas formas que adoptarían los nuevos roles profesionales. En este sentido, destacamos la importancia de analizar en posteriores trabajos de qué modo los actores no sólo están interpretando y asumiendo activamente dichos roles sino también cómo transitan y se desplazan en la institución para crear nuevos espacios, de funciones, vínculos, actividades.

Referencias

- Brunner, J. (1990) *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Leal, M. (comp.). (2009). *La educación superior en contextos de reforma. Políticas científicas, profesión docente y estudiantes*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- Macfarlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unblinding and the rise of the Para-academic. *En Higher Education Quarterly*, (65), 1, 59-73.
- Marquina, M. (2014). Autonomía y Planificación: una tensión inherente a la vida de la universidad moderna. En M. Marquina (comp.). *La Universidad entre la autonomía y la Planificación: tres ensayos en diálogo*. UNGS: IEC-CONADU. Introducción.
- Teichler, U. (2010). *The Diversifying Academic Profession?* En *European Review*, (18), 1, 157-179. Academia Europæa.

La orientación al estudiante: algunas diferencias como práctica de asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

Gabriela F. Álvarez

gabrielafabiana295@gmail.com

UNT

Resumen

En este trabajo presenté un avance del proyecto de investigación “El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán: hacia la búsqueda de su identidad y legitimación” (PIUNT 26/H 548; Directora Dra. María Alicia Villagra de Burgos. Período 2014-2018), que tiene como objetivo principal analizar el contenido y forma que revisten las prácticas de asesoría llevadas a cabo como función de ayuda, indagando dónde y cuándo se sitúan, qué áreas abordan y para cuáles destinatarios, con qué estrategias, quiénes las asumen, la configuración de sus cargos y lugares de trabajo.

En relación con el contenido y forma de la pluralidad de estas prácticas de asesoría en dicha universidad, me interesa identificar aquellas acciones de orientación y/o apoyo dirigidas al estudiante y a través de qué dispositivos/estrategias se concretan, teniendo en cuenta que están destinadas en general a favorecer su permanencia en las diferentes carreras. Para ello, partiré del análisis de entrevistas libres y semi-estructuradas realizadas a los responsables de APU en siete facultades de la UNT.

El trabajo de los asesores con los estudiantes en estas instituciones, difiere en cuanto a prioridad de esta tarea, origen de la demanda—institucional o requerida por los mismos estudiantes— y continuidad en el tiempo, entre

The guidance to the student: some differences as practice of pedagogical advisory at the universidad Nacional de Tucumán (UNT)

Abstract

In the following paper, I will present an advance in the research project “El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán: hacia la búsqueda de su identidad y legitimación” (PIUNT 26/H 548; Directora Dra. María Alicia Villagra de Burgos. Período 2014-2018), whose main objective is to analyze the content and form of these practices of advising, carried out as a help function, inquiring where and when they are situated, which areas they approach and to whom they are destined, with what strategies, who assumes them and the position’s configuration and places of work.

In relation to the content and form of the plurality of these practices of advising in this university, I am interested in identifying those actions of orientation and/or support directed at the student and through which mechanisms/ strategies they are realized, taking into consideration that they are destined in general to favour the student’s permanency in the different careers. To accomplish that purpose, I will start with the analysis of free as well as semistructured interviews made to APU’s people in charge in seven universities of UNT.

The advisers’ work with the students in these institu-

otros aspectos.

Palabras clave: estudiantes - ingreso - orientación - prácticas de asesoría

tions differ in terms of priority of the job, the origin of the demand –institutional or required by the students themselves–, and the continuity in time, among other aspects.

Key words: student, practices, UNT.

Introducción

El rol de asesor pedagógico posee rasgos contradictorios y una indefinida delimitación a lo largo de su historia y de su presencia institucional, más no formalmente “institucionalizada”, en la UNT. Su aparición, enmarcada en el retorno democrático del país, está signada por un interjuego paradójico entre resistencias/aceptación/necesidad, que desafía respuestas desde la gestión académica y desde las políticas universitarias.

Las acciones de orientación al estudiante en el ámbito de la universidad no son reconocidas legítima y explícitamente como una *línea de intervención del asesor pedagógico*. Se concretan en dispositivos diversos diseñados desde diferentes espacios institucionales, con el propósito de mejorar las condiciones del cursado para que los alumnos “aprendan a ser estudiantes” y puedan mantenerse en las carreras iniciadas (Larramendy, 2012: 247). El resultado de estas prácticas puede llegar a ser limitado si no se tiene en cuenta el contexto institucional en que se desarrolla.

[De igual manera su articulación] con otras acciones de asesoría que tengan el mismo propósito. (...) las innovaciones requieren apoyos articulados y contextualizados para garantizar su continuidad y sostenimiento en el tiempo. En esta misma línea reconocemos el papel del asesoramiento, la formación docente y las instancias de trabajo colaborativo que apunten a la implicación personal de los profesores y estudiantes. (Astudillo, 2012, p. 3)

Apropiarse de nuevos saberes (curriculares, administrativos, académicos), interactuar en ámbitos nuevos con roles y reglamentaciones desconocidas son implicaciones del proceso de aprender a ser estudiante universitario el cual se presenta como más crítico en el inicio de la vida universitaria (Larramendy y otras, 2012, pp. 248, 249), pero que continúa durante su tránsito cotidiano en la Universidad remitiéndonos a sus posibilidades de permanencia y de egreso. Esto nos lleva a pensar que estos son aspectos posibles de intervención del asesor pedagógico en el sentido de favorecer el ingreso y la retención del estudiante.

Metodología. Población y recolección de datos

En relación con el contenido y forma de la pluralidad de estas prácticas de asesoría en dicha universidad, nos interesa identificar aquellas acciones de orientación y/o apoyo dirigidas al estudiante y a través de qué dispositivos/estrategias se concretan, teniendo en cuenta que están destinadas, en general, a favorecer su permanencia en las diferentes carreras.

Por la naturaleza del objeto de investigación del proyecto, hemos adoptado una metodología con

un enfoque predominantemente cualitativo. El estudio se focalizará en unidades académicas de la U.N.T. seleccionadas por la presencia/ausencia de espacios y/o equipos o profesionales designados para asumir tareas de Asesorías Pedagógicas. En este trabajo, analizaremos la información recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a referentes institucionales relevantes – docentes/investigadores o profesionales que cumplen funciones de asesorías pedagógicas universitarias (APU) y que son responsables de ellas–, destinatarios de las prácticas de intervención de las APU seleccionadas (docentes, alumnos, autoridades), en siete Facultades: Arquitectura y Urbanismo, Artes, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Tecnología, Filosofía y Letras, Psicología y Odontología, destacando qué acciones se realizan, de qué manera, a cargo de qué profesionales y hacia qué destinatarios.

Descripción de espacios, acciones y destinatarios

Según estudios realizados en las últimas décadas, las asesorías pedagógicas se reconocen como una profesión de ayuda que, poniendo en juego de forma flexible concepciones pedagógico didácticas, contribuyen a una mayor eficiencia institucional en áreas diversas de este campo. Se trata de modalidades de intervención complejas que operan en condiciones de *gran diversidad epistemológica, académica e institucional*.

El resultado de estas prácticas puede llegar a ser limitado si no se tiene en cuenta el contexto institucional en que se desarrollan, como así también su articulación con otras acciones de asesoría que tengan el mismo propósito.

En líneas generales, y para contextualizar estas prácticas de APU, mencionaremos junto a cada unidad académica, año de creación de los espacios correspondientes y nombre otorgado al espacio de asesoramiento:

- 1- Arquitectura y Urbanismo - 1992 - Área Pedagógica de la FAU.
- 2- Artes - 2006 - Coordinación de Articulación Docencia.
- 3- Ciencias Económicas - 2005 - Gabinete Psicológico.
- 4- Ciencias Exactas y Tecnología - 2008 - Gabinete Psicopedagógico y de Tutorías.
- 5- Filosofía y Letras - 1990 - Instituto Coordinador de Programas de Capacitación.
- 6- Odontología 2005 - Departamento de Asistencia Psicopedagógica.
- 7- Psicología 2006 - Sistema Institucional de Tutorías Académicas.

Cabe destacar también la conformación del equipo de asesores o profesional con cargo correspondiente, las intervenciones destinadas a los alumnos y dispositivos empleados (Ciclo de Iniciación para ingresantes, Tutorías estudiantiles, Asistencia psicopedagógica, Articulación con el nivel medio) y si hubiere coordinación con otras prácticas de APU dirigidas a otros actores institucionales tales como: Capacitación pedagógica a docentes, asesoramientos a docentes y equipos de cátedras, y otros asesoramientos en reforma curricular y en evaluación institucional.

1. Arquitectura. Asesora un equipo conformado por un Prof. en Pedagogía, con un cargo docente de dedicación simple y tres arquitectos. En primer lugar, desarrollan un conjunto de actividades entre las que se priorizan Formación Docente, Investigación Educativa, Evaluación Institucional y Reforma Curricular. Para los estudiantes hay un *Programa de Tutorías de Pares y Académicas*, y un proyecto

- para asistir a estudiantes que sucesivamente han fracasado en las evaluaciones finales.
2. Artes. Actualmente coordina acciones un Licenciado en Teatro, contratado por prestación de servicios, entre las que se destacan *Articulación con el Nivel Medio* –para difundir las ofertas de la Facultad– *Ciclo de Iniciación para aspirantes e ingresantes*, coordinado por docentes encargados de su formulación e implementación; *Sistema de Tutorías Docentes y Estudiantiles* como acompañamiento en la trayectoria a estudiantes. Otras acciones son: Articulación con el Nivel Superior No Universitario, Coordinación y articulación de Tutorías para Estudiantes Extranjeros, Coordinación de la Comisión de Evaluadora de Proyectos de Pos Títulos.
 3. Ciencias Económicas. Una psicóloga con cargo administrativo. Actualmente, orienta y “contiene” a los alumnos que consultan por su desempeño académico y por cuestiones personales. Estas consultas se incrementan para fechas exámenes y fin de año. *Capacitación para tutores pares* implementada desde el Rectorado con otro personal. No hay demandas desde los docentes ni acciones dirigidas a los mismos.
 4. Ciencias Exactas y Tecnología. Equipo integrado por una contadora y una psicóloga con cargo docente simple. Se realizan *Talleres* para informar a los estudiantes sobre los exámenes, el uso de herramientas web, realizado por un grupo de alumnos y supervisados por las asesoras, dirigidos especialmente a los *ingresantes y alumnos de primer año*. Los tutores hacen difusión de las carreras y actividades de la facultad a través de videos en las escuelas (Articulación con el nivel medio). *Talleres de convivencia* de carácter obligatorio, destinados a jefes de departamento que se hacen extensivo a no docentes.
 5. Filosofía y Letras. Conformado por una psicóloga y siete pedagogas. De manera sostenida se dicta un Trayecto de Capacitación Pedagógica para docentes universitarios, y se realizan asesoramientos a docentes y equipos de cátedras. Para los estudiantes: *Talleres de Reflexión para Ayudantes Estudiantiles*; Servicio de asistencia psicopedagógica a estudiantes universitarios (actualmente no), participación en *Ciclos de Ambientación-Módulo Vida Universitaria*, y dictado de *materia optativa* con contenidos referidos a problemáticas del estudiante universitario para el Trayecto de Formación General.
 6. Odontología. Trabajan en equipo una psicóloga con cargo no docente y una psicopedagoga con cargo docente-interino. Como parte de la línea de acompañamiento a los alumnos, la Comisión Curricular elaboró el *Ciclo de Iniciación y Nivelación* en Odontología que incluye actividades relacionadas con comprensión de textos técnicas de estudio, a partir de un cuadernillo de Vida Universitaria, dirigido a *aspirantes a la carrera e ingresantes*. También hay *alumnos tutores* por ciclos de la carrera. Los docentes derivan a los alumnos que tienen dificultades para aprobar los exámenes y a los recursantes.
 7. Psicología. Este equipo está formado por Psicólogos: una Directora, un auxiliar docente. Participan también tutores docentes y tutores pares. Este sistema de tutorías está pensado como “puente” entre docentes y estudiantes para identificar los principales obstáculos de un buen rendimiento académico de los alumnos: falta de motivación, sensaciones desestabilizadoras ante situaciones de examen, poco acceso a espacios de consulta en cátedras.

En este contexto institucional diverso y heterogéneo respecto de las APU, el trabajo de los asesores en la línea de intervención hacia los estudiantes, se destaca en seis Facultades por sobre las actividades

destinadas a docentes y otras acciones –Arquitectura, Artes, Ciencias Exactas, Filosofía y Letras, Odontología y Psicología–, predominando como dispositivos más comunes los *Sistemas de Tutorías* y los *Ciclos de Iniciación*, que tienen en cuenta tanto al *aspirante* a la carrera, como al *ingresante* y a los *alumnos de primer año*, en cuanto acciones específicamente vinculadas a la vida académica de estos alumnos, y con una intencionalidad principalmente informativa. Con este mismo propósito de información y difusión de la oferta académica, en tres de estas facultades hay actividades de *articulación con el nivel medio*: Artes, Ciencias Exactas y Odontología. Participan en ellas no solamente los asesores designados, sino también tutores docentes y estudiantes de años avanzados.

Otra de las acciones destinadas a los *estudiantes más avanzados* en su trayectoria formativa es la asistencia psicopedagógica, centrada en aquellos casos de dificultades para aprobar los exámenes o evaluaciones finales y para alumnos recursantes, que se realiza solamente en dos Facultades, Arquitectura y Odontología.

Con menor frecuencia se registran como otras acciones: pasantías para estudiantes extranjeros (Artes); consultorio psicológico (Ciencias Económicas) y trabajo con estudiantes con discapacidad (Psicología).

En cuanto al modo de designar a quienes desempeñan acciones de APU como docentes, podría interpretarse como un modo de legitimar estas prácticas en tanto pertenencia a una cátedra, como lo prescribe el Estatuto de la UNT, ya que no es una acción específica de APU - 2 (dos): Arquitectura y Filosofía y Letras.

Conclusiones generales

Durante esta etapa de relevamiento que se llevó a cabo a partir del análisis de la información recolectada en entrevistas semiestructuradas, y aunque los resultados obtenidos son parciales, podemos afirmar que no puede delimitarse un modelo nítido de APU en estas unidades académicas. El rol del asesor, en algunas unidades académicas está bien identificado y en otras, según su profesión y acciones que se describen, se va construyendo aún con poca legitimidad institucional.

En cuanto a su origen histórico, dos espacios tienen una existencia que se remonta a la década de los años noventa y la aparición de los otros espacios de asesorías ha respondido a requerimientos de la misma Facultad o han surgido en el contexto de la evaluación y acreditación de carreras en la UNT, a partir del año 2005.

En algunas Facultades los “asesores” llevan a cabo tareas de “socorro” y de urgencias y en otras se trata de acciones articuladas y sistemáticas; algunas de estas variadas actividades se realizan más para salvaguarda de la institución y no tanto para favorecer procesos didáctico-pedagógicos. En algunos casos la labor del asesor es desconocida por muchos y/o poco difundida y en otros se divulga y promociona a nivel de la web en las páginas oficiales de las instituciones correspondientes (videos, cuadernillos);

Pedagogos, psicólogos y otros profesionales –arquitecto, contador, licenciado en teatro– se desempeñan en estas funciones con cargos no docentes o docentes de diferente dedicación –simple, semi o tiempo completo–, por concurso o por designaciones interinas; variedad en la que se manifiesta la imposibilidad de “hacer carrera” y de legitimar sus acciones de manera documentada como asesores pedagógicos universitarios.

La función de asesoría es equiparada a una tarea o a una multiplicidad de acciones;

institucionalizadas o transitorias; las acciones se realizan de manera interdisciplinaria o disciplinaria, en equipo o en forma individual; se emprenden acciones sistemáticas o discontinuas-puntuales que responden a demanda de estudiantes, docentes o desde la misma Facultad; son autónomas o aparecen desde el requerimiento de demandas oficiales más generales.

Observar este panorama institucional de pluralidad de prácticas y de aspectos identitarios de los responsables de APU en la UNT, nos lleva a reflexionar que el asesor pedagógico universitario debe construir su propio lugar en cada unidad académica e interpretar el lenguaje particular de la cultura profesional en la que se inserta, aquella de la profesión de destino de los estudiantes, y lograr conformar un espacio de interdisciplina que permita proyectar soluciones apropiadas a los problemas pedagógicos de ese contexto específico (Lucarelli y Finkelstein, 2014, pp. 243, 244).

Referencias

Astudillo, M. (2012). Psicopedagogía y formación docente en la universidad: recorridos, contextos y desafíos. *Revista Contextos de Educación*. Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, UN de Río Cuarto.

Procesos cognitivos básicos y superiores en estudiantes del primer año de la carrera Ingeniería Agropecuaria de la FCA Y DR-UNP¹-2014-2015.

Dominga Elsa Velázquez

domingaelsa@gmail.com

Resumen

En esta investigación se describe el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes del primer curso de la carrera de Ingeniería Agropecuaria de la FCA y DR-UNP. Se implementa una metodología analítica. Al inicio de cada año lectivo, la investigadora aplica un instrumento para evaluar el nivel de comprensión lectora y de composición escrita, luego se implementan estrategias para mejorarlas y posteriormente, mediante un post-test se recoge información. Se han hallado dificultades en el nivel inferencial, analógico y crítico de la comprensión lectora y en los procesos de composición escrita. Las estrategias implementadas mejoraron los procesos.

Palabras clave: composición escrita, comprensión lectora, procesos cognitivos

Basic and superior cognitive processes in students of the first year of the FCA and DR-UNP Agricultural Engineering care - 2014-2015.

Abstract

This research describes the level of development of the cognitive processes of the students of the first year of the Agricultural Engineering career of the FCA y DR-UNP. An analytical methodology is implemented. At the beginning of each school year, the researcher applies an instrument to evaluate the level of reading comprehension and written composition, then strategies are implemented to improve them and later, through a post-test information is collected. Difficulties have been found in the inferential, analogical and critical level of reading comprehension and writing processes. Strategies implemented improved processes.

Keywords: Cognitive processes, reading comprehension, written composition

Procesos cognitivos

Los procesos cognitivos son aquellos procesos que pertenecen o que están relacionados a la incorporación de nuevos conocimientos. Éstos, a su vez, constituyen el cúmulo de información que se

¹ Facultad de Ciencias Agropecuarias y Desarrollo Rural- Universidad Nacional de Pilar.

dispone gracias a un proceso de aprendizaje o a la experiencia. Los procesos cognitivos se propician y potencian mediante la utilización de estrategias cognitivas, y estas últimas son las que concretan el aprendizaje significativo.

La disciplina que estudia los procesos cognitivos se llama Psicología Cognitiva. Y su finalidad es el estudio de los mecanismos que están involucrados en la creación de conocimientos, desde los más simples hasta los más complejos.

El origen de la Psicología Cognitiva según Kessel y Bevan, 1985; Gardner, 1985 o Bruner 1983, como se cita en Pozo, surge en un simposio sobre Teoría de la información celebrado en Massachusetts Institute of Technology (MIT), en 1956, donde se reunieron exponentes relevantes de la Psicología Cognitiva contemporánea, tales como Chomsky, Newell, Simon y G.A. Miller; éstos consensúan que la fecha de inicio de la Teoría Cognitiva se concreta mediante este Simposio (Pozo, 2006, p. 40).

Importancia de los procesos cognitivos para el aprendizaje

La Psicología Cognitiva se ocupa de los diversos procesos y representaciones mentales que se localizan en la memoria de los usuarios del lenguaje. Estos procesos y representaciones desempeñan un papel específico en la producción y en la comprensión de escritos; de ahí la importancia de renovar estrategias para el desarrollo de los procesos cognitivos que permitirán la incorporación sustantiva de aprendizajes específicos y técnicos de cada disciplina en particular, generadores de nuevos aprendizajes y propicios para el buen desempeño de los profesionales en su área respectiva.

Schunk (1997) afirma que "Es fundamental que los alumnos, al recibir la información, la transformen, codifiquen, la procesen y almacenen, son procesos impostergables que asegura la apropiación del aprendizaje para su utilización posterior en nuevos contextos" (13). Estos procesos se desarrollan en la medida que se los estimula y se los practica asiduamente, a través de todas las áreas del conocimiento humano; sin embargo, esta ejercitación constante constituye aún un reto en las instituciones de educación secundaria, como también la universitaria. Es necesario consensuar en las instituciones a fin de incorporar estrategias que movilicen estos procesos en los alumnos, se requiere de mucha dedicación, a fin de no automatizar las conductas para la incorporación de nuevos conocimientos. Es preciso movilizar estructuras para una incorporación sustantiva de la red de conceptos que formarán parte de los esquemas mentales de los educandos.

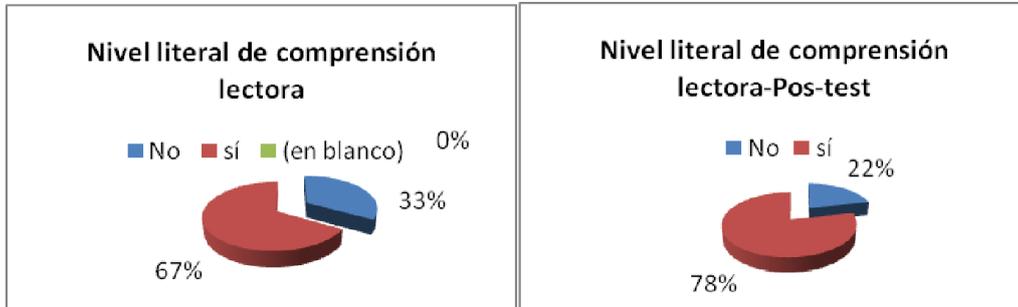
Análisis y discusión de los resultados

En este apartado se presentan los datos obtenidos de las distintas fuentes, mediante los instrumentos aplicados a los estudiantes de dos grupos que han ingresado en la carrera de Ingeniería Agropecuaria. En primer lugar, se presentan los resultados del pretest, para corroborar la situación de partida de los jóvenes, luego de la ejercitación constante en jornadas de talleres de lectura y escritura de textos se los somete a un post test para denotar la existencia o no del avance en el dominio de los procesos cognitivos estudiados.

Niveles de comprensión de escritos

Nivel literal- Pre-test y post-test

Gráfico N° 1. Nivel de lectura literal

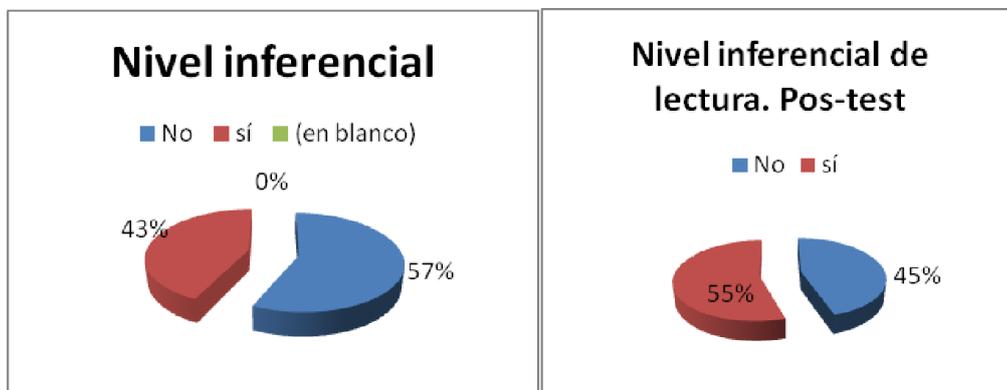


Fuente: Análisis de Portafolio de evidencias; Pre- test y Pos-test

En el primer gráfico se observa que la mayoría de los jóvenes que acuden de las distintas instituciones poseen un nivel literal de comprensión lectora aceptable; ya que, un poco más del 60% de los estudiantes pueden responder las preguntas directas formuladas. Es un tanto preocupante que este nivel de comprensión tan solo haya sido logrado por un 67% de los jóvenes. Se destaca, además, que un logro más significativo se tuvo con los que egresaron en el año 2014, en relación a quienes egresaron en el año 2013.

Analizando el gráfico del pos-test en relación al mismo hecho observado, luego de la implementación de actividades de comprensión lectora pudo evidenciarse el aumento en porcentaje, ya que el 78% demostraron un logro significativo en relación a la comprensión literal de textos científicos presentados; esto demuestra la efectividad parcial de la estrategia implementada durante el año en relación a ese proceso cognitivo.

Gráfico N° 2. Nivel Inferencial de comprensión de textos



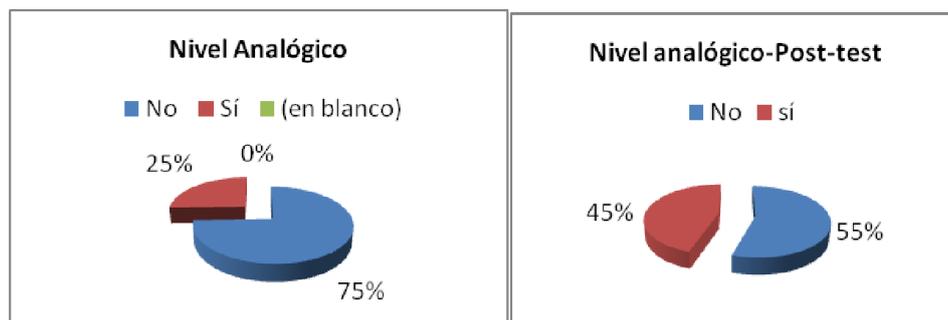
Fuente: Análisis de Portafolio de evidencias: pretest-postest.

Se les ha presentado, además, un nivel de comprensión donde ellos debían parafrasear, representar lo leído en un diagrama, abstraer las ideas principales y secundarias; inferir el significado de palabras o expresiones a partir del contexto, el resultado de dichas propuestas fue que tan solo el 43% de los alumnos pudieron realizar en un 100% las actividades solicitadas, y un 57% podían realizar algunas tareas, las más difíciles correspondieron al reconocimiento del significado de las palabras, lo cual presagia un escaso nivel de lectura, por ende limitaciones en el nivel léxico de los jóvenes. Estas situaciones son las que según Corea, desmotiva a los estudiantes para seguir leyendo. Para Cassany, en ocasiones estas microhabilidades son escasamente desarrolladas por los estudiantes, debido a diversos motivos, que a continuación se describen: textos muy abstractos, con poco contenido significativo, ya que se halla descontextualizado de la realidad inmediata que vivencia el estudiante; falta de ejercitación a los alumnos con el desarrollo de estas microhabilidades para su afianzamiento. De esta manera, se puede evidenciar que existe un nivel ínfimo de logro del proceso cognitivo "análisis".

Después de implementar la estrategia, se ha incrementado en un 12 % el nivel de comprensión inferencial de los textos; sin embargo es aún escaso. Tal vez, si se realizara un trabajo más integrado con todas las áreas, pudiera llegarse al nivel deseado.

Nivel analógico-comparación, síntesis

Gráfico N° 3. Nivel analógico

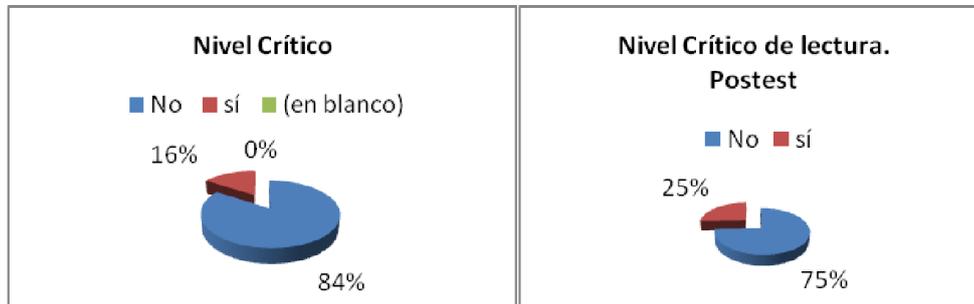


Fuente: Análisis documental: Portafolio de evidencias (pretest, post-test)

En base a un ejercicio de comparación propuesto a los jóvenes, se ha podido observar que el 75% de los jóvenes ingresantes no comprenden qué elementos son susceptibles de comparación. Es preciso tener en cuenta que en toda comparación se requiere movilización de procesos cognitivos tales como relacionar, encontrar aspectos semejantes y o diferentes, características generales de los objetos o seres vivos, que permiten establecer la relación; y eso les resulta bastante difícil a los estudiantes. Ellos cuando salen de la secundaria, se limitan a aprenderse de memoria las definiciones y, sin relacionar aspectos, presentan como diferencias tan solo la definición aislada de cada concepto. Además, la elaboración de una síntesis a partir de un texto científico, les resulta sumamente complicado. Cabe recalcar también, que en este nivel se ha presentado una lectura relacionada con la realidad política latinoamericana, y solamente algunos escasos alumnos lograron relacionar con los acontecimientos actuales y extrapolar identificando ideas subyacentes en el texto. De esta manera, se pudo comprobar que el proceso de extrapolación resulta aún utópico solicitar en este nivel de educación. Puede observarse además, que luego de la implementación de la estrategia, los alumnos han elevado su nivel de comprensión analógica, no precisamente en un nivel deseado, pero se ha incrementado en un 20% en relación al pretest.

Nivel crítico

Gráfico N°4. Nivel crítico de lectura



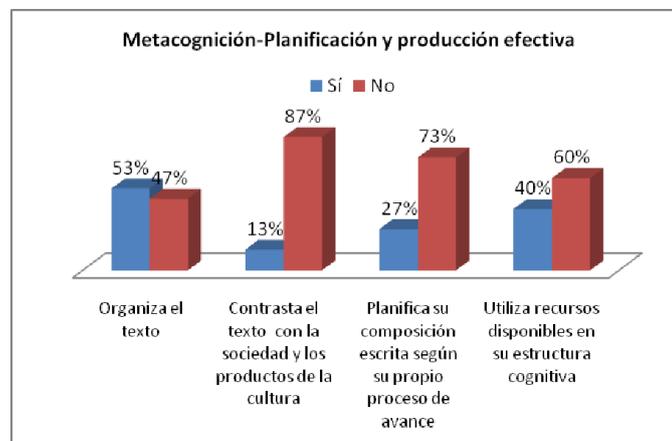
Fuente: Análisis de Portafolio de evidencias (pretest-postest)

Puede observarse en la gráfica que una lectura crítica constituye aún un reto para los estudiantes de este nivel de educación. Se les ha solicitado emitir un juicio acerca de la lectura y tan solo el 16% de los estudiantes pudieron lograr todos los indicadores que involucra una lectura crítica.

Relacionar la lectura con la realidad vivenciada, se ha conseguido con un buen grupo; sin embargo, la utilización de algunos elementos conocidos acerca de la realidad, para la emisión de una postura crítica acerca de lo leído, ya fue una solicitud muy elevada para más del 80% de los jóvenes. Se ha podido observar que existe un nivel de conocimiento muy exiguo acerca de la realidad, del contexto, aparentemente estos jóvenes se hallan sumidos en su aparato celular, y es un dispositivo que aún no saben explotar eficientemente. Así también, en el gráfico contiguo se puede apreciar que este nivel de comprensión lectora tan solo ha sido incrementado en un 9% luego de la estrategia implementada, es muy difícil afianzar este nivel de lectura con los estudiantes, ya que requieren de un nivel de conocimiento superior, tanto para la utilización de terminologías técnicas acordes a su nivel académico, como para aquellos que hacen alusión directa a la metacognición.

Procesos cognitivos logrados para la composición escrita

Gráfico N°5. Metacognición- composición escrita



Fuente. Portafolio de evidencias de los alumnos

En el gráfico puede notarse que en el proceso de la planificación y producción efectiva, algunos alumnos, con ayuda de una guía didáctica pueden organizar el texto; sin embargo, si no se les brinda este andamiaje, no lo realizan de manera independiente mediante la reflexión acerca de sus conocimientos previos; así mismo, pudo notarse que, con la ayuda ajustada brindada por el docente, tampoco pueden lograr realizar esta tarea. Son muy escasos los estudiantes que pueden llegar a estos niveles más complejos de procesos cognitivos relacionados con la escritura.

Un buen grupo de estudiantes utiliza los recursos disponibles en su estructura cognitiva, tales como algunos vocablos técnicos y formas de presentación de trabajos monográficos que han desarrollado en la secundaria, como un trabajo final del bachillerato; pero la mayoría de ellos no realizan esta metacognición requerida para estos niveles de procesos cognitivos.

Errores más frecuentes relacionados con la escritura

En este trabajo también se ha revisado algunos aspectos relacionados con el proceso de redacción, muy necesarios tales como la gramática, la adecuación, coherencia, cohesión, la morfosintaxis y otros muy requeridos para una buena redacción, y he aquí que los problemas más frecuentes se remiten y relacionan con el aspecto morfológico.

El 70% de los jóvenes que ingresan tienen falencias en la colocación correcta de tildes, y es una limitación grande que incide en la composición escrita. Según autores, esta limitación se halla acentuada a causa de la escritura por el chat, que abrevia mal muchas palabras, según puede verse en el anexo N° 1: fotos 1 y 2. En este aspecto, en la corrección de la monografía (pos-test), pudo notarse el cambio significativo en relación a este aprendizaje desarrollado por este grupo de alumnos, que casi en un 40% mejoró su colocación correcta de tildes.

Este resultado permite inferir que la práctica constante de la redacción afianza en los alumnos el mejoramiento de la ortografía en relación a la colocación de tildes.

Así también se ha observado la utilización del uso de b, v, s, c, z y se pudo detectar que un 76% de los estudiantes tienen errores en la escritura relacionadas al uso de estas letras, tan solo un 24 % de este grupo ha presentado una escritura sin errores en estas consonantes. Entre estos errores también se han visualizado problemas de separación de sílabas, que en este nivel se consideraría inadmisibles, sin embargo, su incidencia es frecuente.

En resultado de la corrección de la monografía escrita por los alumnos, se ha podido observar que hubo un mejoramiento en un 10 % más que el estado inicial en relación a estos errores ortográficos. Eso demuestra que se mejora con la estrategia implementada.

En este trabajo también se ha observado la utilización de conectores y se ha corroborado que el 76% de los jóvenes tiene dificultades en este aspecto, tales como el uso de además, el cual, cuyo, entre otros. Estos conectores, a más de ser mal utilizados, también se mal usan con los signos de puntuación, empeorando la redacción. Es bien sabido que el buen uso de los conectores le da cohesión y coherencia a la composición escrita.

En relación a este proceso, puede observarse en el gráfico que representa a la escritura del trabajo monográfico, que éstos han mejorado; sin embargo, no ha alcanzado al 50% de los alumnos, quienes utilizan correctamente estas letras en la redacción escrita. Por algo Castelló Badía (2007) menciona que el escribir bien es complicado, ya que involucra varios procesos cognitivos, entre ellos se halla la utilización

correcta de conectores, que no es tarea fácil.

Otro de los aspectos relacionados con la redacción correcta analizados en este trabajo fue la concordancia. Esta dificultad en la estructura gramatical es común y frecuente en las redacciones de estos jóvenes, así puede notarse expresiones que se inician con sustantivos plurales que no concuerdan con el verbo, ni en número, ni en género ni en persona. Este problema se halla muy acentuado en las redacciones, porque simplemente escriben sin poner atención a la estructura morfosintáctica de las expresiones; o, a veces, por no volver a releer y revisar lo que escribieron, éstos son procesos fundamentales de la composición escrita, según lo menciona Daniel Cassany.

En el gráfico referente a la monografía, se puede notar que hubo una reducción de un 14 % en los errores de concordancia de los jóvenes en la redacción escrita. Eso, aunque no sea muy significativo, sirvió para demostrar que esta estrategia implementada contribuyó al mejoramiento de la composición escrita en relación a la concordancia.

Conclusiones

En la revisión de la literatura, para incorporar la teoría existente en relación a los procesos cognitivos a ser desarrollados, en este trabajo se ha podido comprender que existen procesos muy complejos que se atribuyen tanto a la lectura de los distintos textos, como también a las competencias relacionadas con la producción escrita, en este nivel universitario. Realizando una revisión de los resultados obtenidos en este trabajo, en relación a la situación emergente, en estos grupos donde se ha realizado el estudio, pudo notarse que los procesos cognitivos básicos, tales como lectura, análisis, síntesis, comparación, presentan grandes dificultades para los estudiantes que ingresan en los primeros cursos de los estudios universitarios.

Como se ha visto en los resultados obtenidos, el problema se agudiza con este grupo de estudiantes cuando se revisan los procesos cognitivos más complejos, tales como la extrapolación, la emisión de juicios de valor, la metacognición; procesos éstos muy solícitos para la redacción de escritos, tales como un informe, un ensayo, una monografía, que son estrategias que exigen un mayor nivel de dominio cognitivo y morfosintáctico.

La estrategia implementada, que ha consistido en controles de lecturas, elaboración de esquemas, de mapas conceptuales, redacción de ensayos, informes, breves monografías, centrándose en el parafraseo de las referencias de citas, entre otros, fueron muy oportunas para vislumbrar una mejora en estos procesos. Cabe mencionar que estos trabajos se han realizado en las distintas asignaturas que los estudiantes cursan dentro del plan curricular de la carrera.

Referencias

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castelló Badía, M. (2007). *Enseñando a Pensar: Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.

ANEXO N° 1. ESCRITOS DE ESTUDIANTES

Foto 1. Escritos con errores de ortografía y discordancia entre artículos, sintagmas nominal y predicativos. 1° año de la carrera Ing. Agropecuaria.

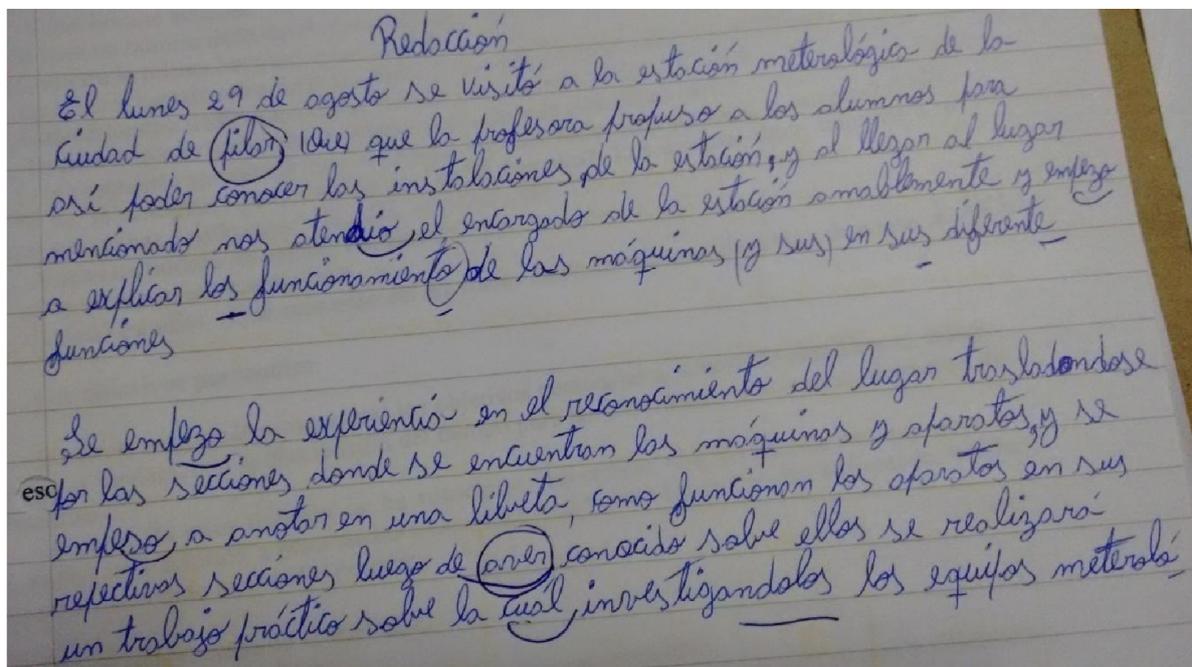
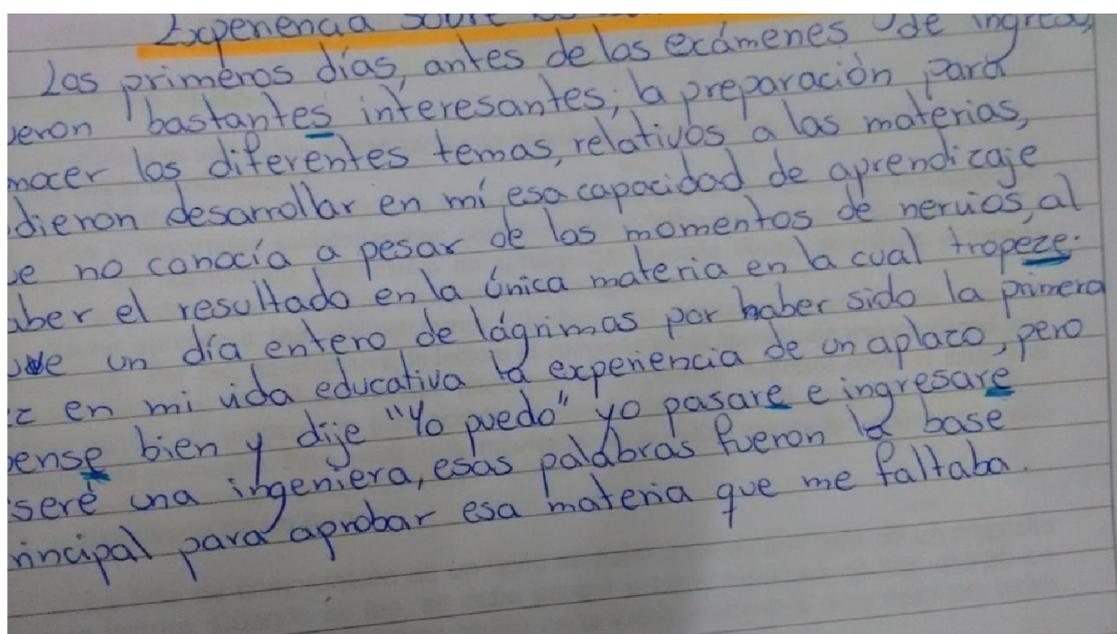


Foto N° 2. Errores de concordancia y de ortografía



El ingreso y una promesa de futuro: aportes desde el campo de la pedagogía universitaria

Norma Campos

normaidacampos@yahoo.com.ar

Susana Ruiz Huidobro

sudidactica@gmail.com

UNT

Resumen

Esta comunicación tiene por propósito compartir un proceso de reflexión teórico-conceptual acerca de la reconfiguración de las políticas de ingreso, pensadas y actuadas desde las universidades nacionales, en escenarios socio-históricos-políticos definidos, específicamente desde comienzos del 2000, las que despuntan una diversidad de respuestas y estrategias en un controversial campo universitario. Los modos de gestionar las políticas de ingreso constituyen una relevante problemática que interpela al campo de la Pedagógica Universitaria, en este sentido y, como miembros del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación, organismo fundador de la pedagogía universitaria en Tucumán, nos interesa movilizar y desedimentar formas y figuras naturalizadas de entender la triada democracia, sujeto y educación, que hoy forman parte de nuestro sentido común, así como visualizar algunas tensiones producto de las relaciones de fuerza en el campo universitario. Sostenemos que la comprensión de estas tensiones no constituye sólo un problema de especialistas, sino que constituye asimismo una cuestión de ciudadanía (Fanfani, 2011).

Palabras clave: Universidad, Políticas, Educación

Admission and a promise of future: contributions from the university pedagogy field

Abstract

This communication has the purpose to consider the reconfiguration of the admission policies thought and acted from the national universities in defined socio-historic-political scenarios, specifically from the beginning of 2000. This break through a variety of answers and strategies in a controversial academic field. The ways of managing the admission policies are a relevant issue that addresses the University Pedagogy field. In this sense and as members of the Coordinating Institute of Training, founding agency of university pedagogy in Tucumán we make our own the intellectual responsibility of questioning the discourses and political practices depending on our interest in moving and discovering naturalized hidden forms and shapes of understanding the triad democracy, subject and education that today are part of our common sense. And also to visualize some tensions, produced by relationships of strength in the university field. We assert that the understanding of these tensions are not only the specialists problem but rather a question of citizenship (Fanfani, 2011).

Keywords: University, politics and education

A modo de introducción

Esta comunicación tiene por propósito compartir un proceso de reflexión teórico-conceptual acerca de la reconfiguración de las políticas de ingreso, pensadas y actuadas desde las universidades nacionales, en escenarios socio-históricos-políticos definidos, específicamente desde comienzos del 2000, las que despuntan una diversidad de respuestas y estrategias en un controversial campo universitario. Los modos de gestionar las políticas de ingreso constituyen una relevante problemática que interpela al campo de la Pedagógica Universitaria, en este sentido y, como miembros del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación, organismo fundador de la pedagogía universitaria en Tucumán, nos interesa movilizar y de-sedimentar formas y figuras naturalizadas de entender la triada democracia, sujeto y educación, que hoy forman parte de nuestro sentido común, así como visualizar algunas tensiones producto de las relaciones de fuerza en el campo universitario. Sostenemos que la comprensión de estas tensiones no constituye sólo un problema de especialistas, sino que constituye asimismo una cuestión de ciudadanía (Fanfani, 2011), en la medida en que los condicionantes socioeconómicos implican la creación de barreras académicas o intelectuales muy difíciles de superar al momento de alcanzar la universidad.

Reconfiguración sociohistórica y políticas de ingreso: entre continuidades y rupturas

En América Latina, según los aportes de García Guadilla (1991) "el debate sobre el tema del ingreso a la educación superior ha constituido un punto álgido de discusión por la cercanía que este fenómeno tiene con elementos de justicia social" (p. 81) y la complejidad que supone el diseño e implementación de políticas públicas.

A mediados de los 80, en la región de América Latina y el Caribe se instala "el modelo de acceso de masa". Este modelo ya lo había alcanzado la región europea en los 70 y Estados Unidos en los 60. Este modelo "de masas" coincidió con el modelo de "producción en masa" que caracterizó el desarrollo industrial de ese período y que pregonaba la necesidad de mayor número de profesionales para responder a las necesidades de ese modelo de desarrollo económico. A nivel conceptual, el crecimiento del acceso estuvo acompañado por la teoría de Capital y de Recursos Humanos que habían surgido en los años 50 y 60 y que consideraban a la educación como factor fundamental para el desarrollo económico de las naciones. Las agencias internacionales y los organismos gubernamentales jugaron un papel importante en la promoción de esas teorías.

En relación a lo planteado por García Guadilla (1991), sostiene Krotsch (2001) que "el grado de democratización del acceso en la Argentina, que se había ampliado desde la década del cuarenta, al mismo tiempo que para la región había desarrollado una oferta institucional relativamente compleja en sus seis universidades nacionales" (p. 130). Interesa señalar una distinción entre el proceso de masificación en América Latina respecto a Europa, en tanto "la masificación en aquella región tenía lugar sobre la base de una alfabetización total de la población, mientras que en América Latina el problema del analfabetismo continuaba siendo una cuestión a resolver".

En la República Argentina, durante el período de terrorismo de Estado (1976-1983), se combinaron procesos de selección según criterios meritocráticos de selección social con un estricto control ideológico. Hacia fines de 1983, con el retorno a la democracia, en un contexto de amplia participación política y social, la política de ingreso abierto se estableció como reacción a las políticas restrictivas de la dictadura. Si bien el ingreso directo no estaba materializado en ninguna ley específica, los lineamientos propuestos desde el gobierno nacional fueron reconocidos e implementados por las universidades en un escenario

de efervescencia y permanentes movilizaciones estudiantiles.

En Argentina, las políticas universitarias de los noventa tuvieron la marca de los cambios políticos, económicos y culturales de época vinculados con el achicamiento del Estado, la desregulación y la privatización. La Ley de Educación Superior de 1995 (LES) expresa en sus articulados las notas distintivas de un Estado Evaluativo que reduce lo presupuestario a criterios de eficacia y eficiencia. La vigencia de la LES y con ella las políticas de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y de postgrado; la equiparación entre universidades públicas y privadas; el conocimiento como un bien de mercado alteran la identidad de las universidades (Mollis, 2003).

Esto marca una continuidad en las universidades nacionales que exige ser interpelada por sus propios actores universitarios. Al decir del historiador Roberto Pucci (2012):

Las gestiones neoliberales han introducido en la universidad de nuestros días una pugna entre la cultura del conocimiento y la cultura del productivismo –la cultura del paper– que vive para la rendición burocrática de cuentas y apela a ciertas prácticas, más o menos fraudulentas, acicateada por la falacia de los incentivos en un contexto presupuestario y salarial de miseria. Las dos culturas están reñidas tanto en el plano profesional y científico como en el ético, porque un auténtico trabajo científico, orientado a la generación y transmisión de conocimientos creativos, sólo puede fundarse en la vocación por el saber, no en la presión de los resultados burocráticos (p. 126).

La política nacional de admisión, en tanto expresión de las directrices del neoliberalismo, tuvo en la LES el instrumento legal necesario para *dejar librado* a cada universidad la gestión de su sistema de ingreso como estrategia para mejorar la eficiencia del sistema, abriendo las puertas al ingreso restringido y al arancelamiento.

Hacia el año 2000, el país transitaba por una compleja situación político-institucional que tuvo en la crisis del 2001 su punto de mayor tensión. La sucesión de varios presidentes en pocos días, el acuerdo para que Duhalde asuma la presidencia, la asunción de Kirchner en 2003 y la presidencia de Fernández de Kirchner en el 2008 marcaron una década particular en la democracia argentina. Esto trajo repercusiones en el ámbito educativo en general y en el universitario en particular: plena vigencia de la Ley de Educación Superior con la consecuente continuidad de las políticas de evaluación de la calidad, protagonismo de la CONEAU en los procesos de Evaluación Institucional y en los procesos de Acreditación de la Carreras de Grado y de Postgrado, destacada intervención de la Secretaría de Políticas Universitarias en programas y acciones vinculadas con logística y recursos para apuntalar las carreras que transitaban con particular desempeño las instancias de acreditación, como así también en cuestiones vinculadas con el grado universitario, la definición de carreras prioritarias, consolidación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores y la sanción de Ley de Educación Nacional N° 26.206, planteando en su totalidad la obligatoriedad de la educación secundaria con nuevos públicos que ingresan a las universidades, etc. En el campo universitario repercuten los cambios que produce dicha Ley, en tanto considera el conocimiento como un bien público y en su enunciación expresa un “Proyecto político de inclusión en el que *todos deben educarse*”, en el que es necesario construir dispositivos tendientes a contrarrestar situaciones de injusticia y bregar por la inclusión y la igualdad. En breve llegarán a las universidades los primeros egresados de la secundaria obligatoria y universal. En este contexto, los mecanismos de ingreso universitario son revisados, algunas veces cuestionados y otras, validados.

En un contexto de profundas transformaciones, con la expansión y democratización del sistema educativo se amplía el conjunto de posibilidades y alternativas ofrecidas a los aspirantes, configurándose así un vasto, opaco y profuso panorama de oferta académica. Podría pensarse, tal vez, que la democratización genera una apertura y un mejoramiento de la representatividad de los sectores que integran la comunidad. No obstante, muchos de ellos no llegan o se siguen escurriendo en los intersticios del sistema que, pese a tantas renovaciones, mantiene lógicas de reclutamiento y de retención contradictorias u obsoletas.

Nuevo marco normativo y efectos de reconocimiento

Hacia el 2015, en nuestro país, bajo turbulentas aguas electorales y casi al promediar un simbólico cierre de año y un cierre político de 12 años del gobierno kirschnerista, se instala abruptamente en el centro de la escena universitaria la promulgación de la Ley N° 27.204 "De implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior".

Entre los efectos de reconocimiento de dicha normativa con rango de ley podemos referir, en primer término, a la ausencia de su reglamentación. Ya en diciembre de 2015, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) había solicitado a los nuevos funcionarios del Ministerio de Educación que se avanzara en la reglamentación de la ley para evitar la judicialización por parte de sus detractores. Sin embargo, la cuestión llegó a la justicia producto de un recurso de amparo presentado por la Universidad de la Matanza (UnLam), argumentando que la Ley 27.204 desconoce y conculca la autonomía y la autarquía universitaria consagradas por la Constitución Nacional. Como consecuencia, se emite un Fallo jurídico –mayo de 2016– que, apoyado en la jurisprudencia de la Corte Suprema, advierte que la autonomía y la autarquía universitaria tienen el mismo rango o jerarquía constitucional que el acceso a la enseñanza superior para todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, y al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que define que la **enseñanza superior no debe ser generalizada, sino sólo disponible sobre la base de la capacidad**. Capacidad que habría que valorarse con respecto a los conocimientos especializados y la experiencia de cada cual. En virtud de lo planteado, la Justicia deja en firme el Fallo que revoca el ingreso irrestricto.

Sostenemos necesario interpelar estos conceptos jurídicos, así como ciertos discursos que circulan desde varios sectores conservadores y elitistas. Siguiendo a Coronado (2015), diremos que plantear qué formación y capacidades requiere el estudiante para su acceso, permanencia y graduación en el nivel superior, exige desocultar ciertas operaciones engañosas y visualizar, en cambio, que las motivaciones, formaciones y capacidades se gestan en una matriz social. Porque también están aquellos invisibilizados: los que ni siquiera se plantean la educación superior como horizonte y no precisamente por "no querer", sino porque, como dice García Guadilla (1991), los sistemas productivos propios a los modelos económicos prevalecientes hasta el momento, no han necesitado que toda la población tenga educación superior.

Entonces, más que fragilidades individuales, las opciones personales emergen de las inequidades sociales que obturan sus oportunidades de proseguir sus estudios, formarse y capacitarse. No se subestiman las influencias de los factores personales en el desempeño/ logro académico (los que también deben ser objeto de la intervención pedagógica) porque "su desarrollo no se encuentra terminado o cerrado", sino van poniendo en evidencia que constreñir el análisis en forma exclusiva a los mismos, dejando de lado los aspectos contextuales (desde las políticas educativas al diseño curricular de la carrera,

el clima institucional, la gestión académica, las prácticas pedagógicas del aula), equivale a simplificar la complejidad de los problemas. Se responsabiliza al alumno (por escasa motivación, poca disposición al esfuerzo, tendencia a postergar las obligaciones académicas, desarrollo de estrategias profundas de aprendizaje) y al infaltable efecto de arrastre de una educación básica y media deficitarias, sin reflexionar sobre los problemas del nivel superior. Se apela a simplificar los complejos factores que inciden en las trayectorias estudiantiles para convalidar esquemas de gestión autoinmunes a la autocrítica y a la innovación, obturando espacios para pensar alternativas genuinas para afrontar los problemas enunciados.

La Universidad Nacional de Tucumán no queda exenta de los embates políticos y judiciales, producto –entre otros– de un vacío legal respecto a la reglamentación de la Ley. El principal conflicto se da, y no casualmente, con la carrera de Medicina. Un fallo de la Cámara Federal de Apelaciones –septiembre 2016– revocó un dictamen anterior que obligaba a la facultad de Medicina a adecuarse e instrumentar el acceso “libre e irrestricto” para 2017. Al respecto, el Rectorado interpreta que este fallo le devuelve a la universidad su autonomía para decidir políticas de ingreso, asimismo resalta que es el Estado el responsable de proveer lo necesario en cuanto a infraestructura, presupuesto, personal etc. y esto lo deben exigir las universidades. Actualmente, la UNT transita un proceso que tiene como meta la construcción de un “Proyecto integral de adecuación para cumplir lo que manda la Ley N° 27.204” que se desarrollará en etapas y se terminará de implementar en el 2019. El mismo propone establecer un módulo “Vida Universitaria” de carácter introductorio obligatorio pero no eliminatorio para todos los estudiantes de la UNT, con él se propone que los estudiantes conozcan sus responsabilidades y derechos para ser estudiantes universitarios. Lo que aún no se ha concertado, hasta el momento, a nivel de facultades, son los módulos de nivelación en los que cada unidad académica definirá sus contenidos, como tampoco se definieron aún los mecanismos. Los jóvenes que cursen estos módulos tendrán el carácter de “aspirantes a la universidad” y no de inscriptos en la misma. Otra de las definiciones entre decanos fue el acuerdo de nuclear, es decir, agrupar a las facultades por su naturaleza y de allí pensar el ingreso a la universidad.

Dado que la referida Ley establece que el Estado debe garantizar a los ciudadanos el derecho a la educación superior, continúan sumándose a los debates las voces antagónicas representativas de diversos sectores y actores universitarios: centro de estudiantes, aspirantes a ingresar, equipos técnicos, intelectuales, funcionarios y, en simultáneo, se anuncian nuevas presentaciones judiciales en pos y en contra del acceso irrestricto, al tiempo que discursos oficiales que circularon en la Reunión Plenaria Extraordinaria del CIN-2016, que tuvo lugar en la legislatura de la provincia de Tucumán con motivo de la celebración del Bicentenario de la Independencia Argentina, expresaban: “Las universidades tienen mucho que aportar para hacer del paso de la educación media a la universitaria un puerta y no un callejón sin salida”. Esta enunciación nos exige recuperar aportes de García Guadilla (1991) cuando advierte que los modos de ingreso a la educación superior se corresponden con una selección explícita (cuando están definidos los criterios a nivel nacional o a nivel de cada institución) y a una selección implícita (oculta, cuando se refiere al caso del ingreso irrestricto), en tanto la selección se realiza mediante una paulatina y costosa deserción de un gran número de estudiantes.

En este escenario se registra también la necesidad de acompañamiento de los mismos docentes que enfrentan un escenario educativo ampliado y masivo atravesado por cambios sustantivos en el plano tecnológico, político y cultural en el cual la configuración del estudiante muta cohorte a cohorte, lo que

involucra necesariamente la intervención en la gestión académica y curricular y el acompañamiento y formación en servicio de los docentes.

Es preciso destacar que los espacios destinados a la escucha, al apoyo, a la retención y tramitación compartida de inquietudes suelen depender de cuestiones presupuestarias como de la conformación de equipos, su institucionalidad o posibilidades concretas de atender a una población que por su magnitud puede desbordar la capacidad del servicio requerido.

A modo de conclusión

Cabe aclarar la provisoriedad que acompaña esta comunicación, en tanto aborda una compleja problemática que, al tiempo que está siendo producida, se intenta de-construir desde una mirada inscripta en el campo de la pedagogía universitaria. En este sentido, hacemos propia la responsabilidad intelectual de interpelar discursos y prácticas vinculadas a las políticas de ingreso, a la vez que nos comprometemos a mantener un atento seguimiento sobre el curso de las definiciones y mecanismos que están construyéndose. Brunner plantea que la oferta de educación superior entraña una promesa y como tal es detonante de procesos sociales y subjetivos, motivacionales muy complejos y profundos (como se cita en Coronado y Gómez Boutin, 2015, p. 17), y que son necesarios respetar. Compartimos con Giroux (2006):

La educación superior representa una de las esferas más importantes en donde se libra la batalla por la democracia; en donde la promesa por un futuro más justo emerge de aquellas visiones y prácticas pedagógicas que combinan la esperanza y la responsabilidad moral con la productividad de conocimiento como parte de un discurso emancipador

En esta línea se comparten algunos interrogantes a los que entendemos como posibles claves de lectura político-institucionales:

- *¿La Universidad como espacio de lo público o como territorio de mercantilización?* El Debate actual en el campo universitario desnuda posiciones político ideológicas que confrontan y tensionan los sentidos acerca de la universidad y el conocimiento.
- *¿Hasta qué punto están dispuestos a aceptar la expansión del nivel superior mediante el acceso de nuevos sectores sociales?* Los mecanismos de democratización del acceso a la universidad, mediados por responsables gubernamentales e institucionales son sus responsables políticos.
- *¿La discusión sobre el mecanismo de ingreso, se inscribe efectivamente en una política global de la universidad?, ¿se visualiza su vinculación con la estructura curricular de las carreras, los métodos de enseñanza y la capacitación de los profesores, el presupuesto universitario?* Se impone reconocer los alcances de plantear una democratización de la educación superior.
- *¿Con qué firmeza ejercen un rol de gestión proactivo en la producción de políticas específicas para el sector? ¿De qué modo construye su relación con la CONEAU?* Corresponde exigir a los rectores de las universidades nacionales que integran el CIN definan prioridades en la defensa por la educación pública. En tanto, la política pública en materia de educación superior se caracteriza por la concentración de poder en el Ministerio de Cultura y Educación y en el importante rol asignado a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en los Procesos de Evaluación Institucional y Acreditación de carreras de grado y de postgrado.

- *¿Quiénes son los decisores de esas políticas? ¿Cuáles son los referentes e inscripciones identitarias de esos decisores? ¿Qué criterios, mecanismos y lógicas orientan la construcción e implementación de esas políticas?* La legitimidad de las políticas educativas en el campo universitario devendrá de la explicitación de estas decisiones político-institucionales.

Referencias

- Coronado M., Gómez Boulin, M. J. (2015). *Orientación, Tutorías y Acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Noveduc.
- García Guadilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la Educación Superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 2 (2), pp. 72-93. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/118>
- Giroux, H. A. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (28). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815917016>
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América latina: Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pucci, R. (2013). *Pasado y Presente de la Universidad de Tucumán. Reforma, dictaduras y populismo neoliberal*. Buenos Aires: Lumiere.
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Eje temático 3
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN
CONTEXTOS DIVERSOS

La identidad de la piel

M. Dolores Murillo Dasso

Florencia Murillo Dasso
flormurillodasso@hotmail.com
UNT

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad favorecer el estudio y análisis del patrimonio arquitectónico escolar a partir de su inclusión en la currícula oficial de la Educación Primaria.

Los edificios escolares son parte fundamental de la historia de la ciudad y de sus habitantes. Si consideramos que la educación es primordial en la formación de la identidad social de un pueblo y que permite su progreso y su evolución, trabajar esta temática en el aula llevará a que el niño adquiera una formación integral.

Además, la escuela en la que cada persona pasó su niñez y su juventud perdura en la memoria. El tiempo que transcurre en ella permite su conocimiento, su afecto y su identidad.

Conocer, analizar y reflexionar acerca del contexto sociocultural que dio origen a su escuela, llevará a que el alumno lo visualice en otros ejemplos arquitectónicos de su entorno. Es por esto que consideramos importante trabajarlo pensándolo como algo que se vivencia desde la "piel", sabiendo que nuestra identidad se observa, se percibe, se respira y se siente.

Este propósito podrá materializarse como contenido de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), a partir de situaciones de enseñanza que promuevan la construcción de una identidad nacional en el campo de las Ciencias Sociales.

Identity in the skin

Abstract

The present work aims to favor the study and analysis of architectural architectural heritage from its inclusion in the official curriculum of Primary Education.

School buildings are a fundamental part of the history of the city and its inhabitants. If we consider that education is paramount in the formation of the social identity of a people and that allows its progress and evolution, working this theme in the classroom will lead to the child to acquire a comprehensive education.

In addition, the school in which each person spent his childhood and youth lives in the memory. The time that elapses in it allows its knowledge, its affection and its identity.

Knowing, analyzing and reflecting on the socio-cultural context that gave rise to your school, will lead the student to visualize it in other architectural examples of their environment. That is why we consider it important to work it by thinking of it as something that is experienced from the "skin", knowing that our identity is observed, perceived, breathed and felt.

This purpose may materialize as content of the Priority Learning Centers (hereinafter NAP), based on teaching situations that promote the construction of a national identity in the field of Social Sciences.

The "identity in the skin" is a work that seeks to make

La "identidad en la piel" es un trabajo que busca que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la conservación y defensa del patrimonio construido como parte fundamental de la historia de su ciudad, es decir, de su propia historia.

Palabras clave: Arquitectura escolar, educación, identidad, patrimonio

students aware of the importance of conservation and defense of heritage built as a fundamental part of the history of their city, that is, their own history.

Keywords: school architecture, education, identity, heritage

Sobre identidad y patrimonio

En este trabajo consideramos al patrimonio como aquellos aspectos o elementos del entorno cultural y natural que adquirieron una importancia fundamental para un grupo de personas determinado, ya sea por su valor simbólico, artístico, ideológico y/o social (Murillo Dasso, 2006, p.620). Bajo este concepto, el patrimonio no existe por sí mismo, sino que determinadas cosas se convierten en patrimonio cuando un grupo humano le otorga un valor específico, lo reconoce como tal, se "apropia" culturalmente y, lógicamente, se identifica con él.

La identidad cultural, entonces, es el conjunto de caracteres propios de una determinada comunidad, asociados indefectiblemente a ella, ya que la definen como un grupo determinado distinguible de las demás. Es decir que, no solamente se definen como patrimonio aquellos bienes "auténticos" de una sociedad, sino también aquéllos que son culturalmente representativos. Cuando se profundiza en el tema de la identidad, la cuestión de la cultura está presente, si bien no se puede confundir una con la otra. La cultura deriva en gran parte de procesos inconscientes, en cambio, la identidad se basa en una norma de pertenencia, necesariamente consciente, fundada sobre controversias simbólicas. De esta manera, se considera que la identidad es una construcción elaborada en relación a los grupos que entran en contacto. No deja de ser, en este sentido, una manifestación relacional, de interacciones (Hernández Llosas, 2006, p.19).

En este marco, consideramos a los edificios escolares como un hecho material cargado de significación social que identifica a un determinado grupo de personas. Considerar a los usuarios de sus espacios, en este caso, a los niños, adolescentes y jóvenes, a los docentes y al cuerpo administrativo y de apoyo, quienes aprenden y enseñan, trabajan, juegan, disfrutan y le dan vida a la arquitectura, es darle su real dimensión. Los espacios en donde desarrollan sus actividades, su sociabilización, se enlazan con ellos e indefectiblemente, los identifica individual y socialmente.

Los edificios escolares se encuentran, tanto subjetivamente como materialmente presentes en la memoria de todos los ciudadanos, son parte de su vida y de la vida propia de su ciudad. La escuela, en la que cada persona pasó su niñez y su juventud, perdura en la memoria.

De esta manera, la escuela, representa a un amplio abanico de *identidades*¹ que ven en ella algo

¹ Consideradas tanto como "hecho de ser alguien (...)" como "conjunto de rasgos propios de una colectividad que los caracteriza frente a los demás". Definiciones de "*Identidad*" del Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española (2002). Vigésima segunda edición. Buenos Aires: Grupo Editorial Plantea.

propio: identifica al grupo de personas que la gestaron y sus ideales. A un grupo de personas que sienten al edificio como parte esencial de sus vidas, los usuarios. A un grupo de personas que identifican su hábitat, los habitantes de ese barrio o sector de la ciudad. A los ciudadanos, que encuentran en ese edificio una parte de la historia de sus antepasados, su propia historia, la historia de su ciudad y de su país. Es así que, consideramos que la construcción de la identidad es un proceso que plantea dimensiones simultáneas según se vaya dando la práctica social.

De acuerdo a lo planteado, para que algún objeto se convierta en patrimonio debe ser reconocido como una herencia con un valor particular por un grupo de personas. Así, el patrimonio como valor social se construye a partir de la “apropiación” cultural. El mismo genera la posibilidad de reconocerse a sí mismo, de identificación y sentido de pertenencia.

La identidad del grupo humano se va construyendo al tiempo que se va calificando el propio entorno, tanto por las transformaciones históricas que él experimenta como por la mirada que determina su imagen en nosotros. Esa mirada es a su vez cambiante, porque nuestra propia identidad se va construyendo día a día. Se genera así una situación doblemente dinámica: la del entorno sometido al devenir histórico y la de nuestra propia vida asimismo inmersa en la historia (Waisman, 1994, p.15).

El rol del Estado en la educación del patrimonio

En nuestro país, en el campo educativo, a pesar de ponderar la diversidad y la interculturalidad, no se le otorga un lugar significativo al aprendizaje y enseñanza del patrimonio cultural. De esta manera, la temática sobre la valoración del patrimonio, se plantea de manera superficial, careciendo de un contenido claro que promueva, en los niños y jóvenes, un interés por las raíces históricas que nos representan.

Básicamente, en los contenidos hay una concepción del patrimonio como un conjunto de bienes culturales heredados del pasado. Esta teoría no coincide con las actuales que conciben al patrimonio en su dimensión social. En el currículum vigente, el patrimonio cultural tiende a ser considerado bajo un concepto historicista, como una realidad básica preexistente, que debe conocerse, estudiarse, valorarse, sin ser cuestionada. No tiene en cuenta su aspecto social y dinámico.

Por otra parte, con la escolaridad, el Estado tiene el alcance social necesario para informar, analizar y lograr una conciencia del patrimonio construido propio de cada comunidad. Esta transferencia permitirá su valoración y el conocimiento e internalización de su identidad.

La escuela es el canal indispensable para que nuestros niños y jóvenes se formen en un medio donde se inculque el sentido de pertenencia y se reafirme la identidad. De esta manera, estaremos formando individuos responsables e implicados con los testigos materiales de nuestra historia, lo que permitirá la conservación con convicción de nuestro patrimonio. Por otra parte, estos sujetos podrán transmitir sus conocimientos, sus ideales respecto al patrimonio a su entorno inmediato y así se formarán cadenas de nuevos agentes comprometidos con la sociedad.

Si consideramos que el Estado, a través de la educación formal, tiene como meta lograr la cohesión simbólica y la “reproducción social”, se constituye en uno de los principales actores para la valoración del patrimonio cultural, siendo un agente significativo en este tema, en la medida en que posee los recursos materiales y simbólicos para imponer ciertas identificaciones, aspecto fundamental a tener en

cuenta al proponer la educación del patrimonio.

Por esto, proponemos que la educación acerca del patrimonio, y desde el patrimonio, sea reflexionada como punto de partida para la construcción común de alumnos y docentes de ideas significativas, vinculadas a su experiencia cotidiana en contextos sociales determinados, su escuela. Esta propuesta de educación permite acceder a la participación en la construcción de identidades y plantear medidas para el abordaje de la diversidad cultural en el aula desde una perspectiva que tenga en cuenta los aportes del interculturalismo. Esto permitirá, por una parte, valorar los aportes propios de cada uno y enfatizar el carácter relacional superando la concepción lineal de transmisión de valores globales. Además, entender el valor de la diversidad cultural en su frecuente conexión positiva con la libertad cultural.

Cada individuo identifica los elementos y los edificios que son parte de su realidad social, cultural y física. Los elementos propios de su entorno inmediato, de sus cotidianos recorridos, de sus lugares de juego, recreación, estudio y reunión, son los que toma como propios. Estos abarcan una amplia escala de valores tangibles desde los puntos de vista arquitectónicos, urbanos, estéticos, y además una gradual importancia de valores intangibles. Son éstos los que se deben abordar en el aula para determinar aquellos elementos comunes a todos. Seguramente su edificio escolar conformará parte de sus consideraciones debido a que es el lugar donde realiza su sociabilización. Además, es donde pasa gran parte de su tiempo y por ello perdurará en su memoria.

De esta forma, la educación patrimonial constituye la herramienta de aprendizaje cultural que consiente que la persona haga una lectura del mundo que lo rodea, llevándolo a comprender el universo sociocultural y la trayectoria histórico-temporal en que está inserto.

Tomando los modelos que dan cuenta de los tipos de relaciones entre la educación y el patrimonio, consideramos apropiado utilizar con este fin el modelo simbólico-social, el cual se basa en el reconocimiento de los procesos de simbolización, en la construcción social identitaria en relación con el patrimonio, en un proceso cultural dinámico. Los bienes patrimoniales son considerados como medios transmisores y portadores de determinados significados y valores culturales. Este modelo relaciona el patrimonio con el contexto social y atiende a las diversas apropiaciones, usos y funciones como referentes patrimoniales.

La forma en que se construye y se comunica el patrimonio cultural en las escuelas debe tener en cuenta su dimensión social y cotidiana como así también su vinculación con la memoria colectiva. Es así que, consideramos indispensable la formación y capacitación docente que comprenda conocimientos teóricos actualizados en esta área interdisciplinaria. Además, que brinde las herramientas metodológicas adecuadas para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural.

“La identidad en la piel” es un trabajo de investigación que surge a partir de la experiencia de un proyecto de voluntariado dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Tucumán. Su enfoque es cualitativo, por lo que trabajamos a partir de la realización de entrevistas a los diferentes actores institucionales para tener una aproximación sobre sus conceptualizaciones acerca de patrimonio y de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario. Seleccionamos como muestra a la Escuela José Federico Moreno de la ciudad de Monteros, ya que su edificio, su comunidad y cultura reunía las condiciones para ejemplificarla desde el concepto de patrimonio que enmarcaba al proyecto de voluntariado.

Además realizamos observaciones participantes de clases para establecer un vínculo con las docentes y con los alumnos, las cuales nos sirvieron también para aclarar las conceptualizaciones antes mencionadas. Una vez ordenados, organizados y analizados los datos obtenidos pudimos poner en marcha nuestro plan de trabajo.

Por todo esto, “La identidad en la piel” es la expresión de la experiencia de trabajo que, como integrantes de un equipo interdisciplinario, buscó y busca la constante reflexión de los docentes acerca del patrimonio como algo que llevan impreso en la piel, en todos los recuerdos y vivencias cotidianas que tienen los actores escolares. Posicionados desde este lugar, seguimos considerando la importancia de la enseñanza de Ciencias Sociales desde la mirada de construcción social y la reflexión crítica de los contenidos, sumados a la posibilidad de interpelar las prácticas áulicas.

El trabajo con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

Esta investigación parte de conceptualizar a los NAP como

(...) un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias (NAP, 2004, p. 5).

El abordaje de los núcleos tiene en cuenta, principalmente, los Diseños Curriculares Provinciales de manera de respetar la heterogeneidad de realidades, pero a su vez promover una unidad nacional, resultando de gran utilidad para enriquecer las prácticas docentes cotidianas, procurando sistematizar algunas ideas que los docentes ya poseen, además de proveer otras que resulten innovadores para el quehacer en el aula.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Primario parten del respeto por la igualdad de derechos y conciencia de la diversidad cultural y en atención de las necesidades educativas especiales, la educación intercultural y el bilingüismo, así como el reconocimiento de trayectorias escolares diferentes de los niños.

Dar mayores oportunidades de aprender aquellos saberes necesarios para integrarse plenamente en la sociedad, es uno de los objetivos de la Escuela actual. Saberes que deben estar al alcance de todos los niños y las niñas del país y de la Provincia, de manera de responder a los pilares de la inclusión, equidad y calidad de modo que permita a todos acceder a más y mejores oportunidades educativas.

Consideramos que la incorporación de esta temática en ellos nos llevaría a dar un paso adelante en la reflexión acerca de la identidad, camino que debe ser recorrido con cautela para lograr un trabajo profundo de estas cuestiones que se están comenzando a estructurar desde la propuesta de trabajo áulico.

Este trabajo, con perspectivas en su práctica, analiza también la posibilidad de pensar conjuntamente con docentes estrategias metodológicas adecuadas para su aplicación dentro del aula. Reflexionar sobre conceptos enraizados en los niños, que provienen desde sus hogares, será el gran desafío poniendo el énfasis en el respeto por la diversidad de opiniones y pensamientos. Este entramado entre las costumbres de los niños y sus familias y los trabajados institucionalmente, consideramos que enriquecerá la enseñanza de esta temática y su mejor apropiación por parte de los alumnos.

Es importante que el docente tenga siempre presente que su función es enseñar un conocimiento curricular y que ese conocimiento puede ser mediatizado por el uso de diferentes recursos, pero que sobre todas las cosas lo que debe pretender, es que ese conocimiento sea aprendido por el alumno. Nadie más que el docente sabe, qué es lo que quiere que sus alumnos aprendan, y ese objetivo es el que se convertirá en guía para la actividad a realizar. El alumno aprende cuando se enfrenta a un desequilibrio cognitivo y lo resuelve a través de la interacción social con sus pares y con la ayuda del docente.

Esta propuesta parte de un estudio y de un andar en las escuelas en el cual pudimos ver que estos temas se trabajan pero que se necesita de contenidos organizados de modo progresivo y sistematizados para poder trabajarlos con la importancia que merecen. La propuesta se centra en poder articular los saberes entre áreas curriculares y ciclos de manera de lograr una progresiva profundización de los mismos, sin olvidar la flexibilidad necesaria en toda planificación.

Reflexiones finales

Pensar la incorporación de este contenido de manera formal en los Diseños Curriculares es un desafío que nos propusimos y el cual sabemos que no es fácil. A lo largo del desarrollo del presente trabajo surgieron preguntas como: ¿para qué formar en la identidad? ¿Trabajamos el patrimonio como se debe? ¿Cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y relevantes para la sociedad del mañana?; ¿cómo educar en y para la interculturalidad?; Los edificios escolares ¿son una parte importante en la vida de los sujetos que concurren a ellas? ¿Puede intervenir el hecho arquitectónico como recurso pedagógico para construir nuevas identidades?

Todos estos cuestionamientos, y más, intentamos respondernos a lo largo de su construcción. Sabemos que quedan otros por contestar, y otros más que surgirán a partir de ellos, y eso es parte de la reflexión profunda que implica el trabajo de esta temática.

Poder entender que el patrimonio forma parte de nosotros, que son una marca que queda registrada en nuestra piel y en nuestra memoria, como ciudadanos participes de instituciones que reflejan la vida de un pueblo, y de un contexto que influye directamente sobre ellas, será un largo camino por recorrer, por profundizar y por hacerlo parte de nuestra escuela primaria. Construir los saberes desde la propia experiencia sabemos que lleva a una mejor incorporación de los mismos, a una valoración diferente y a una enseñanza en el terreno que enriquece a todos los actores educativos.

La propuesta incluye también espacios de discusión acerca del patrimonio que lleve a pensar otras cuestiones relacionadas con su entorno, con el momento de su creación, con imaginarios sociales y con significaciones que se le otorga a partir de su vivencia cotidiana.

Enseñarlos será un desafío, pero no dudamos se puede lograr, solo desde una perspectiva científica, con la organización de sus contenidos, con estrategias metodológicas adecuadas y formando alumnos conscientes y educados en la valoración y defensa de lo que nos identifica como ciudadanos comprometidos.

Nuestra experiencia nos permitió poder tener una primera aproximación sobre a la enseñanza del patrimonio en el Nivel Primario. La capacitación y la discusión en torno a las nuevas miradas y conceptualizaciones de las Ciencias Sociales, el patrimonio y la práctica docente en esta área, resultó de gran importancia a la hora de poner en marcha el proyecto. De aquí surge nuestra necesidad de socializar la experiencia a través de este trabajo de investigación, siendo éste un primer avance para la construcción

de perspectivas generadoras de nuevos posicionamientos de la temática.

La identidad en la piel es una propuesta interdisciplinaria que aspira formar sujetos capaces de reflexionar, cuestionar, conocer, pensar y repensar lo que se aprende a partir de lo que se vive. Esto permitirá formar sujetos responsables y transmisores de convicciones para la preservación de nuestros testigos materiales. El docente jugará aquí un papel fundamental como conductor en el camino, como mediador entre el conocimiento y la experiencia y como un partícipe activo en la vivencia diaria dentro de la Institución.

La identidad en la piel pretende además cambiar la mirada sobre los edificios escolares, trabajando desde la identidad y para la identidad de sus miembros como factor fundante de vínculos dentro de la escuela, que lleven a sentirse parte de ella y no como miembros externos. Construirla día a día será un camino largo, pero nunca tan largo como para no poderlo recorrer.

Referencias

- Hernández Llosas, M. I. (2006). Diversidad cultural, patrimonio e identidad en Argentina. En A. Donini (Coordinador). *La dimensión social del patrimonio. Memoria/Identidad. Itinerarios/Rutas. Paisaje Cultural. Participación/Turismo. Educación*. Simposio llevado a cabo en el VIII Congreso Internacional de Rehabilitación del patrimonio Arquitectónico y Edificación, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1er. Ciclo EGB/Nivel Primario*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>
- Waisman, M. (1994). *La arquitectura descentrada*. Córdoba: Escala.

Curriculum y enseñanza en la modalidad de contextos de privación de libertad. El rol de los docentes y su vinculación con los estudiantes

Silvina Fernanda Vaca Oviedo

silvinavacaoviedo@gmail.com

UNT

Resumen

En el presente trabajo me propongo analizar procesos de desarrollo curricular, haciendo visibles prácticas de enseñanza desarrolladas en la modalidad de la Educación en Contexto de Privación de Libertad (ECPL), en el ámbito de los institutos de menores en conflicto con la ley. Intentaré poner en un lugar central a los sujetos docentes, sus prácticas y su vinculación con los estudiantes que se encuentran allí alojados por diferentes causas penales.

En la LEN N 26.206, está contemplada como una de las modalidades que atraviesa al sistema educativo la ECPL, que tiene como objetivo primordial garantizar la continuidad de los estudios de los adolescentes más allá de la situación penal en la que se encuentren.

Todos los sujetos son sujetos de derecho y como tales tienen derecho a acceder a una educación de calidad y digna. Entendemos al sujeto como parte de una cultura que lo conforma y a la que conforma, ello implica tener presente que cada alumno en conflicto con la ley y a su vez en situación de encierro, tiene circunstancias personales, institucionales y sociopolíticas particulares, cuya subjetividad se puede encontrar perturbada, y ha definido en buena medida la circunstancia de encierro.

Para llevar a cabo esta investigación realicé 12 entrevistas a los docentes de educación física, manualidades, lengua, matemática, bibliotecas abiertas, programa FINEs, talleristas, coordinadora del

Curriculum and teaching in the modality of contexts of deprivation of freedom. Teacher's roles and their relations with students

Abstract

In the present paper aims at analyzing curricular development processes, shading light to teaching practices developed in the context of education in the context of deprivation of liberty (ECPL), in the field of juvenile institutes in conflict with the law. The teaching subjects, their practices and their relationship with the students, housed by different criminal causes, will be central in the present analysis.

In len n 26.206, the ecpl is contemplated as one of the modalities that crosses the educational system, whose main objective is to guarantee the continuity of the studies in adolescents beyond the criminal situation they are in.

All subjects are subjects of law and as such have the right to have access to a quality and dignified education. We understand the subject as part of a culture that conforms and conforms to this. Each student in conflict with the law and, in turn, in a situation of confinement, has particular personal, institutional and sociopolitical circumstances, whose subjectivity can be found disturbed, and has largely defined the circumstance of confinement.

In order to carry out this research, 12 interviews with teachers of physical education, crafts, language, math-

área educativa y coordinador de operadores convivenciales. A su vez observé las diferentes clases de las materias nombradas en distintos tiempos y espacios, y mantuve conversaciones informales con algunos estudiantes.

Palabras clave: curriculum, docentes. Estudiantes, contexto de privación de libertad, educación

ematics, open libraries, fines program, workshops, coordinator of the educational area and coordinator of co-existing operators were conducted. The different classes of the subjects named in different times and spaces were observed, as well as informal conversations with some students.

Keywords: curriculum, teachers, students, context of deprivation of liberty, education

Presentación

Se analizará prácticas de enseñanza que se desarrollan en el Centro de Recepción y Clasificación de Menores, el cual recibe jóvenes menores de 18 años en conflicto con la ley. Esta institución se encuentra ubicada en una zona periférica de San Miguel de Tucumán y cuenta con un promedio de 45 adolescentes que varían permanentemente a medida que llegan y se van de la institución, según el tipo y gravedad del conflicto.

Los adolescentes que se encuentran alojados conforman un grupo muy heterogéneo por distintas razones: sus edades oscilan entre 13 a 17 años, y hay grandes variaciones en la permanencia de cada uno dentro de la institución y su nivel educativo al ingresar. Todo ello dificulta la planificación curricular para el proceso de escolarización de estos jóvenes. Al ser tan heterogéneo el nivel educativo recorrido por cada uno de ellos, se genera una situación compleja respecto de cómo organizar las clases teniendo en cuenta las características particulares de cada adolescente.

Los contextos de privación de libertad suelen estar invisibilizados y, a las personas que padecen algún tipo de reclusión, no se las ve ni se las escucha. En ese sentido, los adolescentes en conflictos con la ley que se encuentran en institutos de menores tienen dificultades para expresarse como sujetos de derecho desde el aprendizaje y a través de la palabra y el vínculo con el otro. La escuela podría favorecer la visibilización de estos jóvenes contribuyendo a su inclusión en la misma sociedad en la que antes fracasaron.

Según Scarfó (2003):

(...) la educación en contextos de encierro se encuentra en un campo de tensiones, dado por dos factores fundamentales: 1- el entorno restrictivo de la prisión y su lógica de disciplinamiento y, 2- la finalidad educativa que se propone, en tanto proceso de construcción de autonomía. (p. 191)

Nos encontramos, entonces, en un ámbito de discrepancias entre dos lógicas contradictorias; las restricciones de la vida en prisión, impuestas por razones de seguridad, supervisión y control y las posibles implicaciones de una educación liberadora y orientada al desarrollo de los sujetos en el marco de una vida socialmente aceptable.

La escuela o centro educativo penitenciario representa una organización dentro de otra organización, con objetivos y visiones muchas veces dispares, incluso opuestas (Scarfó, 2003 y Blazich, 2007). En este contexto, los alcances de la educación se ven condicionados por el modelo predominante de organización

y administración (donde se prioriza la seguridad), por la cultura y los valores (el concepto de castigo y no el de promoción de los Derechos Humanos) y las condiciones materiales concretas (pobreza extrema, hacinamiento, escasa atención a la salud).

Los espacios de exclusión, como lo son los institutos de menores, están dispuestos para aquellos que difieren de las condiciones consideradas “normales” por determinada concepción del poder. El tiempo y el espacio en que el sujeto ha sido aislado se constituye en un estigma social permanente.

Muchos de los estudiantes que se encuentran en el Centro Roca son repitentes. La repitencia genera el abandono escolar y con ello, la mayor parte de las veces, la no culminación de la escolaridad establecida obligatoriamente por la ley. Uno de los aspectos que interviene en este “retraso” es el proceso evaluativo. Se detiene la trayectoria del alumno para que aprenda lo que no aprendió en ese año. Distintas variables como la desocupación, pérdida de trabajo, diferencias culturales, lingüísticas, y la pobreza podrían ser algunas de las aristas que nos ayudarían a explicar los fenómenos de estas trayectorias extendidas.

En este sentido, ¿el Centro Roca implementa las políticas educativas que favorezca las trayectorias educativas de los estudiantes? ¿Cuáles serán las estrategias didácticas que implementarán los docentes para atender las múltiples y variadas necesidades académicas de los jóvenes que se encuentran allí?

Las clases: un espacio de encuentros y desencuentros

Rafael Galiano (2005) sostiene que “la escuela es la única institución pública donde nadie está de más. En eso consiste la inclusión total: ingresar, permanecer y egresar haciendo del estar una experiencia dialogada de conocimiento” (p. 7).

Pensar en estos jóvenes implicaría comprometerse con su subjetividad, su realidad y sus ideales. Plantear una dinámica de clase donde los estudiantes sean el motor, el sujeto central de las prácticas docentes, ofreciéndoles la posibilidad de la palabra como herramienta de liberación y construcción de una conciencia crítica y responsable de sus actos.

Durante el período de observaciones realizados en el Centro Roca, pude participar de diferentes clases dentro de la institución. Esto me permitió tener una mirada holística de lo que sucedía en el aspecto pedagógico didáctico. Las clases observadas fueron de Educación Física, Lengua, Matemática, Manualidades, FINEs (alfabetización), Bibliotecas Abiertas, talleres de murga, proyecto huerta, jóvenes comunicadores. En todos los casos encontré un factor común, que implicaba la selección que hacía el centro de los estudiantes que podían participar de la clase, lo que estaba relacionado directamente con el comportamiento de los adolescentes. Cuando la institución consideraba que los jóvenes habían tenido un “mal comportamiento”, ello limitaba sus posibilidades de asistir a las clases. El motivo de esta decisión era garantizar un mayor y “mejor” control del grupo con el que se trabajaría en la clase, lo que significaba que no todos podían participar de la misma aún teniendo el derecho y las ganas de hacerlo. También hubo casos de jóvenes que decidían por propia voluntad quedarse dentro de su sector.

Por otra parte, los grupos que participaban en las clases eran elegidos según el sector donde se encontrasen ubicados. No juntaban estudiantes del sector donde alojaban a los que tenían buen comportamiento con aquellos ubicados en el sector de máxima seguridad porque siempre resultaban trifulcas entre ellos. Por lo tanto, el nivel académico de los jóvenes era heterogéneo y les implicaba un mayor desafío al docente a cargo.

Durante las entrevistas realizadas a los distintos docentes pudieron manifestar sus miradas respecto al espacio aula donde deberían llevar a cabo las clases:

"Si los chicos quieren ir al baño estando en el área de educación no pueden ir solos y a veces los operadores no están para acompañarlos y es peligroso dejarlos ir solos porque pueden escaparse"

"No quiero traer a los chicos al aula porque hay hierros sólidos y pueden usarlos como puntas y es peligroso especialmente para ellos"

"A veces enseño en el aula, dentro del arresto vemos películas y después las comentamos"

"Entre las 9 a 9.10 hs ya voy a los sectores a trabajar con los chicos porque el aula está ocupado con el 1er ciclo"

Al realizarles preguntas respecto a la forma de planificar, los docentes evidencian las dificultades para organizar la enseñanza destinada a grupos tan heterogéneos:

"A veces puedo planificar, a veces no, depende del material con el que cuente o del pedido de los chicos".

"No tengo planificación porque aquí varía mucho el ingreso y egreso de los chicos. Tengo hojas sueltas con las actividades que realizan porque cuadernos no les doy porque se van rápido del instituto".

"No trabajo con planificación anual porque no se puede cumplir, pero día a día voy organizando mis clases. Trato de mezclar a los chicos de los sectores para trabajar pero a veces se siente mucho la tensión entre ellos y no sirve eso".

"Yo tengo 20 cuadernos para los chicos que me mandan del Ministerio de Educación de la Provincia, pero no les doy porque los chicos entran y salen, se pierden, se los roban en el sector, traban el baño, por eso compro hojas y les doy para que trabajen, después me los llevo y los guardo".

"Cada alumno trabaja con ejercicios diferentes pero relacionado con un mismo tema: nombre, abecedario, sopa de letras".

Respecto de las condiciones para el aprendizaje, los docentes se dan cuenta de lo complejo, en particular por las condiciones subjetivas de los jóvenes:

"Es complicado dar una educación sistemática porque vienen con una carga emocional fuerte: se sienten abandonados, algunos papás están en la cárcel, tienen a sus novias embarazadas, rompen el clima de clase y se torna difícil".

"Es necesario trabajar la temática de convivencia con los chicos por ejemplo mediante juegos. Cortar el clima frío cuesta".

Tampoco el contexto de trabajo se percibe como organizado, ni como facilitador un estímulo para la tarea docente:

"Lo que falta es la organización y comunicación con los talleristas, porque muchas veces coincidimos en los horarios de clase y siempre alguna queda sin darse".

Scarfó (2014) dirá que "la función docente es un trabajo sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, caracterizado por un conjunto de saberes previos y otros que se dan en el territorio" (p. 102). La formación y la selección de los docentes para desempeñarse en contextos de encierro han privilegiado sólo una de las tareas pedagógicas, "el dar clase", olvidando o dejando de lado en términos de curriculum nulo, la práctica social integral. Es por esto necesario

considerar la complejidad del rol docente educador en estos contextos en particular. Según Scarfó (2014):

(...) el educador se encuentra entre la cárcel y el derecho a la educación, con un rol y un trabajo específico que es llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia las personas privadas de libertad en conflicto con la ley.

Siguiendo a Dickey y Terigi (1997) la formación del educador debe dar cuenta de

(...) las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende (en este caso un/a joven o adulto/a privado/a de su libertad), y las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación. (p. 142) [en este caso la cárcel o “institución total” o cerrada]

De acuerdo con Maeyer (2008), “la educación de personas privadas de su libertad puede ayudar a revertir las concepciones y prácticas carcelarias y aportar elementos para que puedan sobrellevar su vida en prisión y desarrollar algunas alternativas para una inclusión social posterior menos desventajosas” (p. 142).

Como lo expresan García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti (2007), “la institución penitenciaria es el marco en el que se produce la oferta educativa, por lo que sus disposiciones normativas condicionan la organización de la escuela” (p. 2).

En el caso del Centro de recepción de menores los docentes expresaron con total libertad sobre las condiciones para organizar la oferta educativa:

“No hay una partida presupuestaria para educación dentro del centro, a pesar de que si hay plata, no está contemplado en el presupuesto del mismo”.

“Llegó la mitad del material que solicité. Para mí es una burla, pedí 2 bolsas de yeso de 40 kg pero me mandaron 2 kg de yeso. Con los moldes me pasó lo mismo, sólo un molde está en condiciones para hacer imanes con los chicos”.

“Con la idea escuela común no sé si va a funcionar, porque soy docente pero también señora de limpieza porque cuando llamo al personal no está y tengo que limpiar cuando termina la clase”.

“Los arrestos no están divididos por nivel educativo. Depende del comportamiento de cada chico”.

“Yo traigo los materiales, los lápices, las hojas porque dicen que no hay presupuesto”.

“Para dar clases los saco por sector. Debería poder sacar a los chicos de acuerdo al nivel pero por la violencia y las peleas no se puede”.

La escuela tiene que mostrar y constituirse en un espacio y un tiempo para vivir la experiencia de “otros mundos posibles”, incluso en el encierro. La forma en que los docentes miren a sus estudiantes en estos contextos implicará la toma de posición político-pedagógica respecto a su rol y al lugar de los estudiantes como sujetos de derecho, o en su defecto, lo contrario.

Muchos adolescentes ven en sus docentes representantes de la sociedad que en algún momento los excluyó, por lo tanto, es menester mostrarles a sus estudiantes el derecho a participar, a construir colectivamente lo que deseen aprender y discutir sobre las normas que comprendan su finalidad. Que tengan la *posibilidad* de ser ciudadanos participantes de las decisiones que afectan su vida cotidiana (en este caso estar en un instituto de menores privados de su libertad), y que puedan enfrentar de manera

crítica y creativa los problemas del quehacer cotidiano.

La mirada de los jóvenes

Respecto a los jóvenes, pude recuperar algunas reflexiones sobre sus perspectivas acerca del lugar donde se encuentran, el lugar que ocupan ellos, la mirada que tienen de sus docentes y lo que les significa estudiar dentro del Centro de recepción de menores:

“Yo esta noche me ahorco, va a ver una muerta hoy. Estamos todos alterados”

“No quiero ir al taller porque el profe es puto, quiere que hablemos como él, nos corrige cuando hablamos y dice que si no hablamos como él nos tenemos que ir al sector”

“Yo no quiero decir que me siento mal, sino me llevan al hospital psiquiátrico y me pichicatan, me drogan y estoy atontado”

“N, G, D y A son operadores piolas, no son ortivas como D”

“¿Qué te hacís el psicólogo vo?” (referido a un tallerista)

“La onda es robar”

“Yo le robo a la gente que tiene plata, no a la gente pobre, la gente con plata se vuelve a comprar lo mismo que le robo”

En uno de los talleres se propone como actividad: grabar unos spots para dar un mensaje a los chicos que están afuera para que no cometan los mismos errores. En esta actividad quedan grabada las voces de los adolescentes: *“no anden machao en la calle”, “no anden peleando en la calle”, “este es un mensaje de los pibes del Roca”*.

Toda acción educativa refiere a sujetos con historias personales y colectivas por las que atraviesan inmersos en un contexto determinado. Conocerlos y reconocerlos es una tarea fundamental para la acción educativa y, al mismo tiempo, no debemos olvidar que los docentes somos sujetos atravesados por múltiples factores, con prejuicios y concepciones acerca de nuestros estudiantes.

Es relevante evitar la infantilización de los alumnos, habilitar y facilitar la palabra de cada uno de ellos, hacerles saber que todos saben algo y que podemos aprender de ellos. La educación en contextos de encierro parece enmarcarse –y agregar un elemento más– a la complejidad de abordar una subjetividad que necesita del encuentro con el “otro, un encuentro que posibilite y no que impida, una palabra que pueda ser compartida y no excluida, un encuentro donde el “otro” no sea el “diferente”.

Conclusiones

Si se busca que la educación en cárceles y en institutos de menores en conflicto con la ley tenga calidad educativa real y transformadora, sin lugar a dudas debe contar con una plantilla docente consecuente con una educación democrática y emancipadora, al menos desde el comienzo de su realización. Esto es, una formación docente basada en una Educación en Derechos Humanos, que comprende que los adolescentes se encuentran privados de su libertad pero no de los otros derechos, una selección y designación docente basada en la legalidad, la ética y excelencia académica y de una institucionalidad escolar consecuente con los valores democráticos de igualdad y equidad.

Analizar las prácticas educativas requiere tener en cuenta que ellas están condicionadas tanto por los saberes específicos de los docentes como por sus concepciones sobre distintos aspectos de la realidad

–la educación, la escuela, la sociedad, el Estado, la pobreza, las políticas públicas, las características atribuidas a sus estudiantes.

Es necesario que la educación sea con el fin de conformar un espacio de libertad donde el discurso del “no podes” desaparezca. Donde se pueda crear, transformar y posibilitar nuevas realidades y se dejen de pensar estos espacios como un beneficio y convertirlos en un derecho que democratice los contextos de encierro.

Pensar la educación desde esa posibilidad de encuentro, de diálogo, de discusión, de liberar la palabra, la mirada y los miedos.

Es imperante reducir la situación de vulnerabilidad de los adolescentes en conflicto con la ley que se encuentran encerrados en institutos de menores recuperando su dignidad, buscando darle “voz”.

Referencias

- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación* (44). OEI. España.
- Dicker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Galiano, R. (2005). Esferas de la experiencia adolescente, por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. *Revista Anales de la Educación*, (1 y 2). Buenos Aires.
- García, M.B., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación* (44), pp. 1-25.
- Maeyer, M. (2009). Seminario nacional sobre educación en contextos de encierro. *Revista X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional*, pp. 142.
- Scarfó, F. (2003). El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos* (36), pp. 291-324.
- Scarfó, F. (2014). *Debates sobre la formación, la selección y el rol del educador/a de adultos en las escuelas públicas en cárceles*. La Plata, Argentina: Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC) www.gesec.com.ar

Alfabetización de adolescentes. Una propuesta de trabajo

Silvia Camuña

María Laura Carracedo

Karina del Valle Chauderon

silvicamun@gmail.com

Ministerio de Educación de Tucumán

Resumen

Este artículo relata una experiencia de Taller con docentes orientada a promover el desarrollo y fortalecimiento de prácticas de lectura y escritura de aquellos alumnos y alumnas que se insertan en el sistema secundario sin leer ni escribir todavía de modo convencional. A partir de la concepción social del lenguaje entendida como la capacidad fundamental para la interacción entre el hombre, el contexto y sus semejantes (Halliday, 1978), la actividad ofrecida se propuso enfrentar a los participantes con prácticas de lectura y escritura similares a las que ocurren en otros contextos sociales y que los llevan a usarlas con fines determinados en tanto son “instrumentos poderosos” (Lerner, 2001). En este marco, el karaoke y los cancioneros aparecen como prácticas potentes que permiten oscilar entre la acción y la reflexión sobre los propios conocimientos desde una propuesta didáctica acorde a la edad de los estudiantes adolescentes. De esta manera, trabajamos con una concepción constructivista de los procesos de alfabetización para integrar a todos los jóvenes del secundario a la cultura letrada.

Palabras clave: alfabetización de adolescentes, prácticas del lenguaje, inclusión

Literacy of adolescents. A proposal for work

Abstract

This article is based on a workshop experience with teachers aimed at promoting the development and strengthening of reading and writing practices of those students who are inserted in the secondary system without the ability to read or write in a conventional way. From the conception of language, understood as the fundamental capacity for interaction between man, the context and their peers (MAK Halliday, 1978), the activity offered was aimed at confronting the participants with reading and writing practices like the ones which occur in other social contexts and lead them to use these skills for specific purposes, as “powerful tools” (Lerner, 2001). In this context, karaoke and songbooks appear as important practices that allow oscillating between action and reflection on one’s own knowledge from a didactic perspective, depending on the age of the adolescents. In this way, we work with a constructivist conception of the literacy processes to integrate all secondary students into the culture of the written language.

Keywords: adolescent literacy, language practices, inclusion

Enfoque inicial

Es frecuente escuchar a algunos profesores de Lengua decir frases tales como: “muchos chicos llegan al secundario sin saber leer ni escribir”, “yo no sé qué hacer con los alumnos que no saben leer, a mí no me prepararon para esto”. Estas frases denotan el desconocimiento de propuestas didácticas alfabetizadoras, y la estigmatización de estos estudiantes, de los que se dice y repite: “no saben leer ni escribir”. Sin embargo, desde este equipo, estamos convencidas de que todos ellos tienen su grado de alfabetismo, ya que experimentaron, para llegar a la escuela secundaria, una trayectoria escolar de seis o siete años durante los cuales convivieron con la cultura escrita. Por eso, los nombraremos como estudiantes “que no leen ni escriben *de modo convencional*”.

Sabemos que el adolescente que llega a la escuela secundaria sin leer ni escribir de modo convencional proviene de sectores sociales vulnerabilizados, tuvo una trayectoria dentro de la escuela, que pudo haber sido interrumpida y discontinua. Por lo tanto, este adolescente no es, como afirma el Atlas de las desigualdades educativas en América Latina (UNESCO, 2008), “un niño que no fue a la escuela, o que si lo hizo tuvo un paso muy rápido por ella”. Creemos que esta problemática se vincula también con los enfoques tradicionales que continúan prevaleciendo en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela primaria, y con la situación, relativamente nueva, de que “todos estén adentro de la escuela”, de acuerdo a la normativa que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esto último es una apreciación positiva, que implica, por supuesto, la construcción de saber pedagógico para atender a la diversidad. Esta propuesta es parte de la construcción de este saber.

La alfabetización de adolescentes es una problemática difícil de nominar y de hallar en la literatura de investigación en política educativa. Sólo se encuentran artículos periodísticos que la refieren. En el estudio Adolescencia y analfabetismo en América Latina, SITEAL (UNESCO, 2008), se indica que los problemas del nivel medio empiezan en la primaria, cuestión clara de intuir, pero que debe llevarnos a la reflexión sobre el concepto de alfabetización que se tiene en la escuela.

Mucho tiene que ver la “escuela artificial y sin sentido” con una posición clara en relación a la enseñanza de la lengua: considerar al objeto de estudio como código y no como práctica social, es decir, el centrarse en aspectos formales y descriptivos de un sistema, no en prácticas de lectura y escritura vinculadas a las prácticas sociales. Desde este marco, se adhiere a situaciones didácticas donde la concepción del objeto responde a la enseñanza de la lengua como código ¿Acaso no prevalecen aún en la escuela situaciones tales como leer un texto en voz alta sin propósitos definidos, sólo con el fin de evaluar la lectura, o se plantea responder preguntas literales acerca de un texto sin considerar la construcción de significados, la interacción necesaria del lector con el texto? ¿No es familiar al entorno de la escuela actual la convivencia de estas situaciones ligadas a la didáctica de la lectura y de la escritura?” (Diseños Curriculares Jurisdiccionales Lengua y Literatura: 2015).

Algunos investigadores y el público en general han definido y siguen definiendo a la alfabetización como el proceso de aprender a leer y escribir para funcionar y responder a las exigencias de un sistema escolar determinado. Villalobos (1995) afirma:

Si un docente en un aula de clase concibe los procesos de la lectura y de la escritura como un conjunto de destrezas aisladas que sólo sirven para decodificar mensajes y sin ninguna aplicación fuera del aula de clase; entonces este docente, facilitará eventos de lectura y escritura en forma

aislada y desconectados de la realidad social en la cual están inmersos sus estudiantes. Por el contrario, cuando un docente concibe la lectura y la escritura como una actividad conjunta e integrada y útil para la construcción de significados, entonces este docente facilitará eventos de lectura y escritura teniendo en cuenta el propósito social que tiene la lectura y escritura, tanto dentro como fuera del aula de clase.

Esta cuestión aumentará el interés en los estudiantes en participar en las prácticas como usuarios de la lengua, ya que las situaciones comunicativas tienen propósitos y destinatarios reales.

En esta propuesta dejamos de lado los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, tales como el método alfabético, el método silábico, el fonético, que promueven la enseñanza de la lengua como un código; el método global, el de la palabra generadora, que no tienen en cuenta los propósitos sociales de la lectura y escritura, ya que proponen situaciones didácticas meramente “escolares”, y tomamos el desarrollo didáctico de las prácticas del lenguaje que se originó a partir de las investigaciones en psicogénesis. Esta corriente no constituyó un estudio sobre la didáctica de la lectura y la escritura, como vulgarmente se cree y se afirma, sino que hizo un importante avance respecto al grado de conocimiento del funcionamiento de la lengua escrita que poseen los sujetos en las primeras etapas de adquisición del sistema, y a la reconstrucción de su alfabetización a partir del estímulo que reciben de una sociedad alfabetizada.

Siendo miembro responsable de la escritura de los diseños curriculares de la provincia, y recuperando una problemática vivida como docentes, nos pareció necesario elaborar una propuesta alfabetizadora que integrase las TIC desde una perspectiva entramada, que pudiera remediar este vacío, tanto en la formación inicial como en la formación continua, propuesta enmarcada en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura desde el enfoque epistemológico de las prácticas del lenguaje. Nuestro aporte consiste en ofrecer a los alumnos que no leen ni escriben de manera convencional, la promoción de situaciones de lectura por sí mismos a través del karaoke, y la promoción de situaciones de lectura y escritura a partir del proyecto de la confección de un cancionero.

Marco normativo - pedagógico

La problemática planteada al inicio de este trabajo por docentes de múltiples escuelas debe ser atendida de manera prioritaria. Recordemos que la Ley de Educación Nacional 26.206 en su artículo 2º establece que *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”*. De esta manera no sólo amplía la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del Nivel de la Educación Secundaria, sino que busca proteger la inclusión (a partir del despliegue de diferentes recursos) de todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema como una forma de resguardar y asegurar a las nuevas generaciones el acceso a la construcción de conocimientos, a la sociedad y a la cultura. La Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación sostiene que *“el Bicentenario se presenta como la oportunidad que el tiempo histórico otorga para comenzar a concretar los cambios necesarios a tales objetivos”*.

El o la estudiante adolescente que se integra al Nivel Secundario sin leer o escribir aún de modo convencional, difícilmente logre permanecer en el sistema si no es contenido por una institución que pueda dar una nueva respuesta a este problema complejo. De esta forma, resultaría paradójico que sea el propio sistema y sus agentes, los docentes, quienes, urgidos por las necesidades de cumplir con los

plazos de calificación y promoción, terminen excluyendo a los y a las jóvenes más vulnerables. En este sentido, el propio sistema corre el peligro de volver a caer en la trampa de la selección meritocrática y la reproducción de diferencias.

Si la marginalidad económica y la exclusión constituyen un grave síntoma de injusticia social, el manejo diferencial de la lectura y la escritura en relación a otros sujetos (es decir, el inapelable juicio de "no saber leer ni escribir") se transforma en un trampolín que impide a los jóvenes construir un proyecto de futuro que los inserte en el entramado de la comunidad. En consecuencia, la Escuela Secundaria puede malograr uno de sus principales objetivos. Por esta razón, valorar las individualidades y las diferencias de cada trayectoria es un reto para que este camino pueda ser continuo. Esta situación sigue siendo, a diez años de promulgada la Ley de Educación Nacional, todo un desafío para las autoridades y para los docentes. En este marco, es fundamental incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, tal como promueve la citada Resolución CFE 84/09 y la Resolución CFE 93/09 de modo tal que los y las adolescentes que no tienen todavía un manejo convencional de la escritura, puedan participar de estas prácticas y realizar aprendizajes significativos.

La escuela, en tanto institución colectiva, debe comprometer a todos sus miembros en el sostén y orientación de las trayectorias escolares de todos sus alumnos y alumnas. Para ello deben "*partir del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza*" (Res. CFE N° 93/09). Para lograrlo, urge capacitar a los profesores de todas las áreas (y especialmente a los de Lengua) en propuestas constructivistas de alfabetización de modo que se puedan generar, a partir de estos enfoques, nuevos aprendizajes. En este sentido, y teniendo como marco la normativa legal, las Escuelas pueden transformarse en centros de investigación, experiencia y producción de conocimientos relacionados con un tema que aún necesita exploración: la alfabetización de adolescentes, sin equipararlos ni a los niños ni a los adultos, pues constituyen un grupo diferenciado con su propio perfil vital y psicológico.

Situaciones didácticas fundamentales para la adquisición del sistema

En la alfabetización inicial, tanto de niños como de jóvenes, es deseable que convivan cuatro situaciones didácticas fundamentales: la lectura mediada, la lectura por sí mismos, la escritura mediada o dictado al docente, y la escritura por sí mismos.

La lectura mediada y la escritura por dictado apuntan a la formación de los estudiantes como lectores y escritores, aún antes de que lean y escriban de modo convencional, y aún después, siguen siendo importantes en la alfabetización avanzada. Se vinculan estas situaciones al conocimiento del lenguaje escrito y promueven la participación de todos los estudiantes, los más avanzados y los menos avanzados (los que no leen ni escriben de modo convencional) en el mismo grupo y en torno a un mismo núcleo temático, cuestión que posiciona a los menos avanzados como lectores y escritores ante sus pares, mejorando su autoestima y promoviendo los procesos alfabetizadores en las otras situaciones didácticas de lectura y escritura por sí mismos.

Es necesario recordar que estamos conceptualizando a la lectura como una práctica social, es decir, que estamos poniendo en primer plano una idea de la lectura como proceso interactivo de construcción de sentido entre el lector, el texto, otros lectores y otros conocimientos. Al trabajar dentro del área con un objeto re conceptualizado, la lengua como práctica, las situaciones donde los estudiantes leen por sí

mismos no deben presentarse como situaciones de “descifrado”. ¿Cómo presentar entonces las situaciones donde los estudiantes lean por sí mismos sin estar condenados a descifrar? Veamos algunas sugerencias:

- Deben leer textos conocidos, con los que interactúan a diario, y que es recomendable que estén además en las paredes del aula (tal como el ambiente alfabetizador en los primeros años de la primaria. Los referentes deben estar escritos en letra de imprenta mayúscula para posibilitar el reconocimiento de índices cuantitativos y cualitativos.
- Se debe trabajar con tipos de textos donde la disposición de la escritura, el espaciado, los guíen en la anticipación del contenido. La canción, en este caso, tiene una estructura en versos y estrofas. Otros textos “marcados”, para otras situaciones didácticas, pueden ser instructivos, notas de enciclopedias, por ejemplo.
- Las situaciones de lectura por sí mismas no deben tender a la adivinación, ni al descifrado, sino que el docente debe promover la anticipación, proponer el explicitación de hipótesis por parte de los estudiantes, pedir argumentaciones y proponer contra argumentaciones a medida que el grupo va proponiendo sus hipótesis (¿qué dice? ¿dónde dice? ¿cómo te diste cuenta? ¿cuáles terminan igual? por ejemplo).
- Proponer la “lectura de un texto que se sabe de memoria”, como por ejemplo la lectura de canciones conocidas en el karaoke, escuchadas varias veces y leídas con seguimiento. La situación de lectura propuesta es “releer” esos textos que los alumnos ya conocen poniendo en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito. El propósito didáctico de esta actividad es enseñar a los alumnos menos avanzados a leer por sí mismos (otras posibles situaciones: lectura de una copla, una adivinanza, un refrán, un poema que todos los estudiantes conocen o que el docente enseña en el marco de algún núcleo temático desarrollado).

Esta situación sirve para enseñar a leer porque cuando un estudiante que no puede leer aún de modo convencional se enfrenta al universo de las letras organizadas en escritos, tiene hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito. Hipótesis que tendrá que confirmar o rechazar cotejándolas con lo que encuentra en ese entramado de “marcas” inicialmente incomprensibles.

Es en estas hipótesis de los estudiantes sobre lo que puede estar escrito donde el docente se apoya para enseñarles a leer. De no ser así, los alumnos sólo podrían descifrar, sonorizar cada una de las letras, pero no leer. Por lo tanto, en esta propuesta se trata de organizar situaciones donde los alumnos tengan oportunidades de poner en relación las informaciones que el texto provee (esas marcas distribuidas en el papel) con lo que ellos ya saben que dice. Para eso, se deberá tener en cuenta que: *el problema consiste -para ellos- en saber dónde dice cada una de las partes que ya saben que dice*, buscando correspondencias entre lo que se sabe que está escrito y la escritura misma (empleamos intencionalmente la palabra “partes” para referirnos a los diversos fragmentos de la escritura y la oralidad. Los alumnos que no están alfabetizados, al principio, suelen llamar “palabra” a una letra o a un conjunto de palabras; progresivamente, con la intervención del docente, van aprendiendo las denominaciones convencionales: qué es letra, qué es palabra, qué marcas no son letras, etc.)

Antes de pensar en las actividades de escritura donde los estudiantes “escriben por sí mismos”, es necesario tener en cuenta que “escribir es mucho más que graficar sonidos”. El objetivo de la alfabetización no es la adquisición de una técnica de transcripción y sí una manera de comprender el modo de

representación del lenguaje. Las prácticas del lenguaje consideran a la escritura como un proceso, como actividad con sentido dirigida a un destinatario, como proceso de representación y como sistema de representación, no como código de transcripción, y como objeto social y cultural. Los principios básicos a tener en cuenta al solicitar a los estudiantes que escriban por sí mismos son: la creación de un clima de confianza, hacer propuestas de actividades que planteen problemas y situaciones reales de comunicación, proponer diversidad de situaciones didácticas, tipos de textos y propósitos.

Para poder "mirar" las escrituras de los estudiantes apartándonos de lo considerado correcto convencionalmente, debemos conocer sus hipótesis en el proceso de la adquisición del sistema. Seguramente por la trayectoria de "escolaridad" transitada ya, los estudiantes en estado más crítico se encuentran en un tercer nivel (Nemirovsky, 1999), donde ya establecen relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura. Y dentro de este tercer nivel, a tres de los modos evolutivos sucesivos: hipótesis silábica con valor sonoro, hipótesis silábica alfabética e hipótesis alfabética sin control ortográfico. Conocer las hipótesis de los estudiantes permite tener en cuenta las diferentes conceptualizaciones al momento de analizar/evaluar sus escrituras, y conocer los progresos en la alfabetización y no mirar estas escrituras como "incorrectas" de acuerdo a lo socialmente aceptado.

Algunas actividades de escritura por sí que pueden tomarse y/o reformularse de acuerdo a la propuesta "Confección de un cancionero": listar canciones conocidas, registrar por escrito las canciones que van cantando y seleccionando para saber cuántas y cuáles son; listar en sus cuadernos o netbooks aquellas canciones que son sus preferidas, las más conocidas, las más accesibles (en este momento cada uno escribe como puede "de la mejor manera que puede"); hacer un "ranking" de las canciones más conocidas por todos antes de iniciar el karaoke; incluir espacios en blanco en la canción impresa en imprenta mayúscula (palabras o expresiones, no letras ni sílabas) para identificar qué falta y completar el texto; escribir de a dos, seleccionar el tema que más les guste para incluir en cancionero y luego copiarlo alternándose en la escritura; dictar a un compañero (podría ser en las netbook); escribir por sí mismo una parte –por ejemplo el estribillo– muy conocida de una canción, entre otras posibilidades.

Narrativa de la propuesta de Alfabetización

En el marco del *Plan Nacional de Educación Obligatoria y de Formación Docente 2012-2016* (Res. CFE 188/12) se presentó el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lengua en la Educación Secundaria como una respuesta a dos situaciones concretas: la actualización curricular docente, por un lado, y por otro, como una propuesta de apoyo a las trayectorias escolares. Cada Jurisdicción organizó su propuesta estructurada en torno a los ejes predeterminados por el Programa (Eje enseñanza de Lengua en la Educación Secundaria; Eje Prácticas de lectura, escritura y oralidad sobre textos literarios; Eje Prácticas de lectura, escritura y oralidad de textos no ficcionales; Eje: Las TIC en relación con las prácticas de lectura y escritura) y los adaptó a las necesidades locales particulares. En el caso de Tucumán, el diseño y planificación del dispositivo estuvo coordinado por la profesora Silvia Camuña, referente disciplinar de la Dirección de Nivel Secundario, y un equipo de talleristas quienes contaron siempre con el apoyo de la coordinación provincial TIC del Ministerio de Educación, puesto que la integración de prácticas del lenguaje y nuevas tecnologías constituyó una de las piedras angulares del Programa a través de un taller específico o del trabajo en aula virtual. El criterio de selección de las Escuelas participantes estuvo determinado por datos estadísticos ilustrativos del bajo rendimiento en Lengua.

Este dispositivo planificó cuatro encuentros presenciales jurisdiccionales organizados en una

conferencia general inicial, el trabajo en talleres que abordarían diferentes prácticas del lenguaje y cuatro encuentros de discusión para profundizar las reflexiones a partir del trabajo en el aula.

Durante el primer encuentro, los docentes manifestaron el sentimiento de impotencia (en el sentido de no tener la capacitación necesaria) frente a una realidad que los desbordaba: la problemática de los adolescentes que no leen ni escriben de modo convencional. Esta demanda obligó al equipo a proponer un nuevo eje de trabajo durante el segundo encuentro jurisdiccional presencial: la alfabetización. Si bien se experimentaron diferentes instancias alfabetizadoras en relación a las prácticas de lectura de textos literarios y no literarios, el taller de integración de prácticas del lenguaje y TIC desarrolló una propuesta que puso en juego las imágenes, la música, la lectura y la escritura: el karaoke y la creación de cancioneros.

La propuesta fue diseñada en formato aula taller y apuntó a que el encuentro con los docentes fuera organizado como un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que se privilegió el intercambio, la reflexión y la creatividad. Uno de los objetivos fue, por un lado, dar respuesta a interrogantes puntuales de los docentes, como se dijo anteriormente, vinculados con la alfabetización inicial en el nivel secundario, una problemática poco abordada; y por otro, generar innovadoras prácticas de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, poniendo el acento en el aprender haciendo. Para lograrlo, se eligió trabajar el karaoke como una estrategia de carácter lúdico. En el proceso de construcción de esta propuesta se decidió elegir el tema musical del conocido dúo Pimpinela y se tuvo en cuenta para la selección, la edad de los participantes del taller y las posibilidades que ofrecía esta canción para ser interpretada a dúo y ser dramatizada. La respuesta primera de los docentes ante la presentación de la actividad fue de desconcierto, sin embargo, poco a poco fueron animándose a participar y jugar. Ser partícipes les permitió vincular la producción audiovisual con las prácticas de oralidad y las prácticas de lectura. Una vez finalizada esta actividad, se planteó una instancia de reflexión para pensar al karaoke como una práctica social de lectura entendida como un fenómeno sociocultural, y al mismo tiempo, reflexionar sobre las posibilidades didácticas en la alfabetización inicial. La lectura con seguimiento que promueve la innovadora práctica del karaoke en la escuela, puede constituirse en la punta del ovillo de otras actividades diversas que promoverán, además de la formación de los estudiantes como lectores y escritores, la adquisición del sistema. La intencionalidad fue que los docentes participaran de la experiencia, disfrutaran y evaluaran las ventajas de este tipo de actividades. Entre las apreciadas por los participantes del taller se pueden enunciar la distribución visual de las palabras en pantalla lo que favorece la comprensión de los enunciados; la escritura en verso que permitirá a los estudiantes realizar anticipaciones en sus lecturas; la repetición de palabras o “partes” que incidirán en la generación de hipótesis y su validación; el ritmo de la música que acompaña la lectura de un texto que se conoce de memoria; y por último, lo atractivo del recurso por su dinamismo y también como transmisor de cultura.

Luego de las reflexiones, se contextualizó la situación de lectura por sí mismos del karaoke en el proyecto de elaboración de un cancionero para promover prácticas de oralidad, lectura y escritura inclusivas, ya que la modalidad proyecto permite incorporar a todos los estudiantes en su realización, tanto a los más avanzados como a los menos avanzados. Se propuso el análisis de una secuencia dentro del proyecto pensado para primer año del Ciclo Básico: “Canciones para soñar” vinculado al núcleo temático: “Literatura e identidad” del DCJ, y se plantearon intervenciones posibles para los menos avanzados. Se advirtió a los docentes que este plan de trabajo constituiría sólo un modelo que les otorgaría herramientas a tener en cuenta a la hora de producir sus propias secuencias y que consideraran

que estas debían contemplar la heterogeneidad en el aula y el contexto en el que fuera puesta en práctica.

La planificación proponía trabajar con la canción "La llave" de Abel Pintos en la versión interpretada por el grupo Agapornis (los criterios para su elección fueron la popularidad del tema y su inclusión dentro del repertorio que escuchan los adolescentes, además de la significatividad de la letra para la edad) entre otras muchas que se podrían elegir e incluir en el cancionero que editaran con sus estudiantes. Las consignas tuvieron como propósito que los alumnos, además, pudieran relacionar el texto verbal con las imágenes del video, para establecer una conexión entre la palabra y la construcción de sentidos.

Dentro de la diversidad de actividades y luego de la proyección del video, se incluyeron en la secuencia didáctica instancias de trabajo relacionadas a las prácticas de oralidad y vinculadas con el intercambio de interpretaciones, espacio que permitió promover la construcción de significados en torno al texto. Luego, se realizaron prácticas de lectura por sí mismo: distribución de la letra impresa, proyección del video y de la letra en la pantalla y lectura con seguimiento.

El último desafío para los docentes consistió en el diseño de una secuencia didáctica pensada para realizar en el marco de las propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares para los estudiantes menos avanzados, a partir de la selección de una canción o un texto poético que formaría parte de un proyecto cuyo producto final podía ser un cancionero, un poemario, un libro de refranes y adivinanzas, por ejemplo, para insistir en la apropiación por parte de los docentes de las situaciones de lectura de un texto que se sabe de memoria.

Al iniciar la actividad, los profesores participantes del taller se sintieron desorientados con la propuesta. Las diapositivas de la secuencia presentada por las talleristas en una presentación de Power Point sirvieron de insumo para la construcción de las secuencias de cada proyecto grupal. La dinámica se planteó en trabajos de a cuatro docentes, lo que hizo más rica la experiencia, ya que se discutían propuestas de lectura y escritura y diferentes posibilidades de textos para incluir y trabajar. En algunos momentos, se observaron algunos grupos que volvían sobre la secuencia modelo e intentaban adaptar algunas consignas a los textos con los que habían decidido trabajar. Fue así como se produjeron alternativas que se contextualizaron en proyectos con productos finales variados. En ellos se veía reflejada la concepción de prácticas del lenguaje como eje organizador de los contenidos y las actividades. Algunos docentes se aventuraron a incluir a las TIC en las consignas, para obtener como producto final antologías poéticas en video. La socialización de las propuestas creadas mostró, en algunos casos muy aislados, actividades de descifrado sobre las que se reflexionaron y se pensaron opciones superadoras teniendo en cuenta el marco epistemológico sobre el que se planificó el taller.

Conclusiones

Abordar la problemática de la alfabetización de adolescentes es entrar en terrenos didácticos nuevos, pero también en terrenos *políticamente incorrectos*. Los adolescentes que no leen ni escriben de manera convencional son una realidad que la escuela, en tanto institución sobre la que se proyectan políticas de estado, no ha visibilizado aún. Son los docentes quienes conviven con estos púberes y adolescentes y, por esta razón, necesitan herramientas para trabajar con esta variante de la diversidad que hay en las aulas. Esperemos que lo latente del problema conduzca a investigar desde diferentes lugares, incluso desde la misma escuela, ya que una escuela inclusiva debe trabajar, acompañada por los equipos técnicos, en la construcción de saber pedagógico, de manera cotidiana. De este modo, podremos transitar por el sendero de una real equidad para con todas y todos los jóvenes.

Referencias

- Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Lengua y Literatura*, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2015.
- Ley de Educación 26206 (2006) Ministerio de Educación de la Nación
- Nemirovsky, M. (1999). *Con qué organizar la enseñanza del lenguaje escrito. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Paidós.
- Resolución CFE N° 93/09 (2009) Anexo: *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO (2008). *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, Capítulo 1, “Adolescencia y analfabetismo en América Latina”. Recuperado de http://atlas.siteal.org/capitulo_1
- Villalobos, J. (1995) “La alfabetización: un enfoque social”. *Revista Lectura y Vida*. (4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16_04_Villalobos.pdf

¿Trabajar en escuelas del campo es hacer educación rural? Algunas hipótesis construidas en clave institucional e intercultural

Viviana Reyes

vivianareyes@gmail.com

UNT

Resumen

El presente ensayo recupera formulaciones desarrolladas en el marco de estudios previos y producciones en desarrollo que indagan acerca de la relación entre familias rurales y escuela en el contexto rural.

Busca interpelar en el ámbito de la educación tucumana: si sólo el hecho de trabajar en escuelas del campo inscribe a esa práctica en la Educación Rural. Intenta plantear algunas hipótesis circulantes en torno a ese interrogante, recuperando aportes del pensamiento latinoamericano actual. Desde una perspectiva institucional y en clave de interculturalidad, y mediante el relato de escenas de la cotidianeidad educativa rural, se analizan nociones como: saber campesino, formas de experimentar la escuela rural y el sentido de crianza entre las instituciones: comunidad y escuela.

Se propone, para el oficio de educadores que apuestan a prácticas inscriptas en Educación Rural, siguiendo las postulaciones de Contreras Salinas (2012), el “obstinado ejercicio, de buscar, escuchar, re-conocer y habilitar el lenguaje, el hacer y el sentir de sus alumnos y familias para hacerle lugar en el curriculum y organización escolar” (p. 382). Y se convoca a no perder de vista a niños, jóvenes y familias que, aún hoy, se constituyen en el contacto con la tierra, “espacio que se propone como experiencia que se amplía y trasciende los límites de lo individual”, “que supere la soledad construida sobre ruinas de saberes olvidados,

Working at field schools is rural education? Some hypotheses built in institutional and intercultural key

Abstract

The present essay recovers formulations developed in the framework of previous studies, and developing productions that inquire about the relation between rural families and school in the rural context.

It seeks to challenge in the field of education Tucuman: if the mere fact of working in rural schools inscribes this practice in Rural Education. It tries to leave raised some hypotheses circulating around that question, recovering contributions from current Latin American thought.

From an institutional perspective and in the key of interculturality, and through the narration of scenes of rural educational daily life, we analyze the notions such as: peasant knowledge, ways of experiencing rural school and the sense of upbringing between institutions: community and school. It is proposed, for the office of educators who bet on practices registered in Rural Education, following the postulations of Contreras Salinas (2012, p.382), the “obstinate exercise, to seek, listen, re-know and enable the language, doing and feeling of their students And families to make room in the curriculum and school organization. “ And it is summoned not to lose sight of children, young people and families, who even today constitute contact with the earth, “a space that is proposed as an experience that expands and transcends the limits of the individual,” “ The solitude built on ruins of forgotten knowledge, ex-

bosques exterminados, tierras usurpadas, migraciones y desarraigos" (Contreras Salinas, 2012, p. 383).

Palabras clave: educación rural, perspectiva institucional, identidad campesina, escuela y comunidad, interculturalidad.

terminated forests, usurped lands, migrations and up-rooting. "

Key words: Rural education, institutional perspective, peasant identity, school and community, interculturality.

Introducción

El presente ensayo recupera algunas formulaciones desarrolladas en el marco de estudios previos, (Investigación en Salud Pública - Becas Oñativia período 2013/2014) y producciones en Maestría Educación y Desarrollo Rural (UNER-INTA¹), que indagan a cerca de la relación entre familias rurales y escuela en el contexto rural.

Se busca prioritariamente interpelar, en el ámbito de la educación tucumana, si el sólo hecho de trabajar en escuelas del campo inscribe a esa práctica en la Educación Rural. Y en ese sentido, se intenta *despuntar* algunas *hipótesis circulantes* en torno a ese interrogante, recuperando el pensamiento actual latinoamericano en producciones de Sylvia Contreras Salinas², cuyas investigaciones fueron sustanciales para desarrollos personales previos al presente escrito.

Desde una perspectiva institucional y en clave de interculturalidad, se analizan nociones como: *saber campesino*, *formas de experimentar la escuela rural* y *el sentido de crianza entre las instituciones: comunidad y escuela*. Se propone además, para el oficio de educadores que procuran que sus prácticas se inscriban en Educación Rural, la puesta en acto de "un obstinado ejercicio, de buscar, escuchar, reconocer y habilitar el lenguaje, el hacer y el sentir de sus alumnos y familias para hacerle lugar en el curriculum y organización escolar" (Contreras Salinas, 2012, p.382). Invita a no perder de vista a niños, jóvenes y familias que, aún hoy, se constituyen en el contacto con la tierra, espacio que se propone como experiencia que se amplía y trasciende los límites de lo individual. Una experiencia que se puede y debe re-crear dentro de la escuela rural, para que educarse allí

(...) sea lo que permita sentirse parte de una gran comunidad y de una vida que merece la pena ser vivida desde *lo que sé es*; que supere la soledad construida sobre ruinas de saberes olvidados, bosques exterminados, tierras usurpadas, migraciones y desarraigos (Contreras Salinas, 2012, p. 383).

Vivencias que interrogan acerca de qué es hacer Educación rural

En una primera instancia, pongo a rodar el relato de algunas vivencias del andar por las escuelas de campo que fueron despertando el interrogante acerca de lo que Nicastro (2015) llama *la brecha*; en este

¹ Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) e Instituto Nacional de Tecnología Agraria (INTA).

² Doctora en Pedagogía de la diversidad sociocultural.

caso la brecha estaría pensada entre ese universal de *Educación Rural* y lo que en el cotidiano de la escuela rural se arma como *lo educativo*; aquello que sus actores hacen o hacemos en términos de educación, trabajando como docentes, equipos de gestión o como equipos de orientación escolar. Traigo para ello, los párrafos de un artículo de mi coautoría con otros dos educadores argentinos como Abel Fenoglio y Pedro Lunello, donde se presentan dos escenas nutridas por las voces y discursos de diferentes actores educativos, y luego expongo el contexto geopolítico en el que dichas escenas están inscriptas. Dicha narrativa fue elaborada en instancias de intercambio, debate y puesta en común entre los autores.

Escena 1. NOA - provincia de Tucumán.

Escuela primaria de gestión estatal con situación de plurigrado o grados asociados; con una población escolar de 97 alumnos. La planta docente la forman 2 maestros de grado y una directora con grado a cargo; todos ellos residentes en zona urbana, distante a 45 km de la localidad rural donde se emplaza la escuela. Un paisaje de grandes extensiones de sembradíos (plantaciones de caña de azúcar y de soja principalmente) es el que a diario acompaña el viaje de los maestros desde la ciudad capital hasta la escuela.

La maestra de 6° grado, a quien llamaremos Mabel, es reconocida por su dedicación a la tarea docente y un tenaz compromiso con el bienestar de los alumnos de la escuela. Ella nos cuenta de sus perspectivas en relación a que los niños continúen estudios secundarios en una escuela cercana. Desde el patio de la escuela, se contempla un paisaje campestre de postal. Una lluvia reciente ha limpiado la vegetación y ha asentado la tierra de los caminos y surcos; el sol ilumina el verde intenso de las los brotes de la soja. Con ese marco de la charla, la “señorita Mabel” se detiene a comentar la situación particular de un alumno. Dice: *“sería un desperdicio que Ángel no siga estudiando porque es un chico muy capaz, lo que no le ayuda es la familia que tiene. ¡Es de no creer! Gente que vive en el campo...; miren Uds. ¡semejante extensión de tierra! y... ¿pueden creer que no hacen por criar ni un pollo, ni una gallina?...algo que podría ayudarlos a prosperar. Son gente “dejada”. ¡Es una pena por los chicos!”*.

Datos de contexto. La escuela está emplazada en el Dpto. Burruyacú, el de mayor producción sojera de la provincia de Tucumán (41,05%). La zona se compone de grandes fincas de unos pocos propietarios terratenientes, donde se produce este cultivo de extensión. La mayoría de las familias que envían a sus hijos a la escuela pública de la zona son obreros rurales, es decir, no tienen parcela propia, viven en predios de sus patrones. Sus condiciones laborales y de vida están sujetas a estas determinaciones contextuales. Frecuentemente, notas periodísticas de diarios locales revelan la problemática de desempleo en localidades de ese departamento (hecho que se revela en la coyuntura electoral de gobiernos locales) y la injerencia que los administradores del agronegocio tienen sobre las instituciones públicas (ej. padrinazgo de escuelas por parte de empresas agrícolas o de venta de agroquímicos).

Escena 2. NOA; provincia de Santiago del Estero.

El incendio del poniente marca la hora de la oración como dicen los viejos sabios del monte, descendientes directos de los Lules y Vilelas. Los sobrevivientes gigantes de otro aniquilamiento, esperan erguidos y altivos... siguen prodigando con su sombra aislada, el gran quebracho. Solo uno en la entrada y otro en el patio de la escuela secundaria, en una localidad del interior de la

provincia, llamada Suncho Corral; nos situamos durante una instancia de reflexión sobre la práctica docente, una profesora comenta (dando claras señales del malestar y desconcierto), “aquí la comunidad, ... los padres son muy difíciles; y si no lo creen escuchen: una vez, me tocó atender a un padre que llegó exaltado casi a los gritos reclamando por qué se le había dado a su hijo y al resto de los compañeros unas clases de preparación de alimentos con soja. ¡Díganme Uds.!”. La profesora siguió explicando “a la escuela había llegado un excelente material, folletería de primera calidad; todo sobre los beneficios de la alimentación a base de soja. Pensando en las ventajas de aprovechar tanta producción de soja que hay en la zona, ¡tanta soja que al final se va de la comunidad!; y habiendo familias que pasan hambre aquí. Hasta habíamos conseguido que venga a dictar la clase una nutricionista. ¿Que me dicen? ¿Cómo creen que se puede trabajar así?”

Datos de contexto. Debido al desorden catastral generado en tiempos de la dictadura y con el antecedente de la explotación de las forestales, en el nombre del progreso llega otra vez el avance del desmonte y la aplicación del monocultivo de la soja. Esto generó un creciente proceso de concentración de la tierra y, por tanto, inicia la llamada etapa de los desalojos silenciosos en Santiago del Estero, etapa que fue solo la primera de una serie que se repite en diferentes puntos del país, sembrando hambre entre los campesinos pobres que, habiendo vivido durante décadas en sus tierras, son despojados de ellas, echando a rodar el fenómeno de migración interna a los centros urbanos más importantes. La producción de alimentos sanos para la familia, y muchas veces para el mercado regional, se ve alterado por producciones que envía las ganancias hacia otros sectores y producen deterioros irreversibles en el ambiente, los bienes naturales y fundamentalmente en la salud del pueblo.

Santiago del Estero es una de las dos provincias más afectadas en el país por la expansión de la frontera agropecuaria, la que provocó la desaparición de más de ciento cincuenta mil familias o pequeñas explotaciones en Argentina. Santiago del Estero conserva aún a casi veinte mil familias campesinas y tiene un fuerte tejido de organizaciones de campesinos que defienden un modelo de desarrollo agropecuario diferente del agroexportador. (Fenoglio, Lunello y Reyes, 2012, p. 2-3).

La apuesta en la presentación de los párrafos precedentes es compartir cómo va naciendo un pensamiento práctico-reflexivo que luego adopta la cualidad de un pensamiento científico; y desde el cual se reconoce *una brecha*. Desde esa noción, se comienza a pensar la experiencia en términos de una lógica de errancia, es decir, ensayando reflexiones sobre continuidades y discontinuidades, sobre las dimensiones formal e informal de la organización, y sobre las tensiones que configuran las fuerzas de lo instituido y de lo instituyente. Desde ese pensar errante, comienza a tomar forma la pregunta acerca de aquello que parece quedar invisibilizado en las narrativas oficiales de la organización escolar y en los relatos naturalizados de sus actores. Entre “esos invisibilizados”, al menos en esas escenas y contextos que se presentaron en el apartado anterior, se puede pensar en: la *construcción histórica del territorio* donde la vida de esos niños y sus familias se despliega, y donde además, se aloja la escuela; también se puede atender al *orden estructural de la asimetría e inequidad social que albergan las políticas públicas en zonas rurales*.

Estas vivencias, y la reflexión sobre el entorno socioeconómico y cultural de la escuela rural, al ser analizados desde una perspectiva institucional que se reconoce política y en clave de interculturalidad, dan sentido y dirección a la producción de conocimientos sobre lo que podríamos llamar, *los límites en*

la percepción de la epidemiología institucional, siguiendo a González Chévez, L. y Hersch Martínez, P. (1993, p. 395). Los mencionados autores nos ayudan a comprender, de una manera gráfica, ese concepto; postulan que los límites en la percepción de la epidemiología institucional, es esa zona de prácticas y sentidos que quedan invisibilizados en los ámbitos institucionales, en este caso, en la organización educativa.

Epidemiología institucional



Morbilidad sociocultural
no percibida

Fuente: C.Zolla, 1985. Comunicación personal

Figura 1. Límites en la percepción de la epidemiología institucional

Se puede decir entonces, que las preocupaciones intelectuales que vienen “arriando” –para expresarlo con una voz campesina– esta reflexión, son del orden de lo que solemos mirar o atender menos, de lo que damos por entendido, de lo que asumimos como obvio o como solamente periférico del enseñar, el aprender y el convivir en las escuelas rurales. Se trataría de aquello que habitualmente o en el quehacer cotidiano de algunas prácticas profesionales en las escuelas, no se contempla como constituyente del curriculum escolar por considerarlo perteneciente a un “fuera de la escuela”, al ámbito de lo comunitario o familiar (construcción que no encuentra sustento en perspectivas del pensamiento pedagógico descolonizador). En ese sentido diría, siguiendo la perspectiva de autores como De Sousa Santos, (2003), Quijano (1999) y Mignolo (2002), que este tipo de inquietudes profesionales surgen de una posición obstinada de buscar, escuchar y reconocerse en sujetos que hablan desde un lenguaje que no recurre a la lengua hegemónica que se ha instalado en el largo proceso de colonialidad.

Explorando “esas sombras” que se arman en torno a la organización escolar

Muchas y diversas son las dimensiones de análisis que se abren a partir de las escenas presentadas, y sin dudas es una pretensión inadmisibles pensar que en el presente ensayo puedan ser abordadas; sustentando la adjetivación que Nicastro (2006) hace sobre el proceso de análisis institucional al nombrarlo como el “interminable análisis”. Despejada esta trampa, no cabe más que explicitar que se delinearán sólo unas pocas reflexiones, de las tantas posibles, en el análisis que ambos materiales despiertan.

Revisaré aquí algunas nociones fundamentales respecto de las organizaciones instituciones escuela y familias rurales, que se reconocen como protagonistas en las escenas expuestas. Cabe destacar de ellas su condición de “instituciones de existencia”, a decir de Lucía Garay (2010, p. 10). En esas instituciones

la finalidad primordial no es la producción, en términos de materialidad; sino que se centran en las relaciones humanas; en la trama simbólica e imaginaria es donde estas se inscriben y no en las relaciones de la lógica económica. Se trata de instituciones cuyo sentido está según Enriquéz (como se citó en Butelman, 1996, p. 134) en "operar con seres humanos a los que les posibilitan o no vivir, trabajar, educarse, confortarse, curarse, cambiar y tal vez, crear el mundo a su imagen". Resulta interesante atender que nombra en potencial, eso de "tal vez crear el mundo a su imagen".

En ese caso, si la función de la escuela y de la educación es intentar constituirse en una posibilidad de conversar con el/a otro/a en su pluralidad, cabría preguntarnos: ¿Cuánto conoce la escuela rural acerca de lo que hacen los miembros de la comunidad rural, de la historicidad de esas prácticas, de los sentidos que las mismas tienen para los sujetos del campo?; ¿cuánto comprende acerca de sus prácticas culturales, de sus resistencias y de las transformaciones alojadas en esos modos de vivir? Una hipótesis que sostengo es que, si poco conoce o poco comprende del mundo rural o si sólo puede leerlo en comparación con la subjetividad urbana hegemónica que domina el ámbito escolar, poco o débil será lo que está pudiendo hacer en relación con habilitar que la experiencia vital de los pobladores rurales o campesinos se re-cree dentro de la escuela; y también será débil o insuficiente su capacidad político-pedagógica para interrumpir procesos de desigualdad e inequidad que enfrentan hoy las poblaciones que habitan en zonas rurales.

Contreras Salinas (2012) postula la noción de una escuela que converse y se deje criar por la comunidad, una escuela que se constituya en "un espacio de vida, de diálogo y de crianza" (p. 383); y es por ello que debemos preguntarnos sobre el lugar que ocupan hoy en la cotidianeidad de la vida escolar, más precisamente en las propuestas pedagógicas y en el acto educativo mismo –en la escritura y en la oralidad de las clases–, los universos simbólicos y los rasgos de identidades que pueblan nuestras comunidades rurales tucumanas. Reparando en las situaciones educativas cotidianas como muestran las escenas 1 y 2, cabría preguntarse: ¿Cómo y cuánto aparece en el discurso escolar la subjetividad de

(...) los productores campesinos tucumanos, los peones del surco: zafreros u hortícolas, los santiagueños que vinieron o vienen a pelar caña a Tucumán y se quedaron a vivir, los bolivianos que trabajan en las cosechas de frutilla y tomate, los obreros golondrinas, la mujer campesina u obrera; también de los hijos de inmigrantes europeos, predominantemente árabes y españoles, o los descendientes de pueblos originarios y de la borrada descendencia de población africana? (Reyes, 2011, p. 4)

Darle cabida a esos interrogantes no es otra cosa más que interesarse la "inclusión educativa plena" a decir de Flavia Terigi (2012), quien señala que, aunque la educación sea compartida, no puede pasar por arriba de la cultura local; "no es en nombre de la cultura común que se pueda arrasar la cultura local". Esta autora expresa sin eufemismos, "eso ha hecho la escuela durante mucho tiempo"; a la vez destaca, "pero hace rato que venimos discutiendo enfoques más atentos a la particularidad de las culturas locales". La autora convoca a no aceptar "que la formación compartida codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población"; por el contrario, el sentido amplio de la inclusión educativa

(...) tiende a pensar que la formación compartida tiene que promover en todos una comprensión de la cultura e intereses de los otros, no la imposición de la cultura de algunos; favorecer la

comprensión recíproca de los intereses y la cultura de los otros. Si no es desde esa posición, se estaría aprendiendo a *lo mismo* pero no *lo común*". No se estaría aprendiendo *lo común* mientras haya algo de la formulación de un saber que no promueve, más bien vulnera, la posibilidad de hacer lugar a los intereses y cultura de otros. (Terigi, 2012)

Acerca de esa cultura local y de los saberes campesinos

Tomaré como *analizador*, para avanzar en reflexiones ya presentadas, e inaugurar otras preguntas, la frase de un campesino que analiza Contreras Salinas (2012) en su texto "Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural". Juan, el campesino, dice: "*ahora pregúntele a un niño dónde vive. No tiene ni idea, no tiene idea. Otro problema más allá, dígame a un niño sumame esto, a dónde van a sumar, si no saben. ¿Por qué saben? Por la calculadora*" (p. 370). La autora hace una lectura en clave de interculturalidad y entiende que Juan cuestiona la preeminencia de los conocimientos por sobre los saberes que deberían re-crear las nuevas generaciones, por ello nos exige que se incorporen aprendizajes que no estén separados de la vida misma. Él nos recuerda lo relevante del *espacio*, ya que éste definiría las relaciones y la identidad. *El lugar* es un atributo que en culturas campesinas cobra relevancia. La educación escolarizada, según Illich (como se citó en Contreras Salinas, 2012) "no re-produce el espacio como referente esencial de los bagajes culturales de los/as campesinos, sino por el contrario, lo coloniza por medio de los aparatos tecnológicos".

Retomo, en coincidencia con la autora, la idea de que

(...) en la cultura moderna, se ha llegado a definir una educación que se aleja de lo cotidiano, en especial en aquellos contextos subvalorados por la cultura hegemónica. Las percepciones holísticas que trae el/a niño/a de campo dentro de una cosmovisión en que todo es vivo, tienden a ser amputadas y reemplazadas en la escuela por la imagen de un mundo mecánico y manipulable, aprendiendo a segmentar y jugar con la realidad construida como si ésta fuera un objeto o un mecanismo cuyas piezas se pueden separar y juntar. Las nuevas generaciones de los entornos rurales aprenden que la verdad es lo representado. (Contreras Salinas, 2012, p. 384)

¿Qué se enseña en la escuela rural, y para quién?

El "¿Dónde vivo?" es un interrogante que debe estar presente en la deconstrucción de un currículum que se ha orientado a la tecnología y a la separación de espacio/lugar y del vivir, propone Contreras Salinas (2012). Frente a esas sugerentes postulaciones, considero necesario ponerlas en pausa y hacer jugar la duda.

Propongo revisar ahora algunas experiencias propias de mi trabajo en la ruralidad, y evoco un registro de observación recogido en el marco de un proceso de investigación-acción en una escuela rural tucumana:

En una observación de clases se registra: La maestra pregunta a sus alumnos, con el objetivo de construir una frase: "*¿el pato nada en...?*"; un niño responde: "*la acequia*". La docente continúa preguntando; varias voces de niños dicen: "*en la represa*". La maestra aporta, luego: "*...en la la-*

guna". Y al cabo de unos segundos dicta la frase que quedará escrita en los cuadernos: "*el pato nada en la laguna*". (Quintana, Reyes; 2006, p.26)

Cabría preguntarse: ¿La frase que escribieron esos niños tendrá similar significación que si hubieran escrito *el pato nada en la acequia* o *el pato nada en la represa*?

También se podrían hipotetizar sobre algunos recorridos posibles, cuando ese cuaderno cruza la intangible frontera de la escuela y sale a la comunidad:

El cuaderno escolar puede llegar a la casa de una familia como la que describió la señorita Mabel (Escena 1), es decir, una familia campesina

con trayectorias solitarias de vida y de supervivencia; entrampadas históricamente en una situación de dependencia y subordinación en relación al terrateniente –dueño de las tierras y del capital–, y herederas de una pobreza que se presenta como moneda de cambio del sistema capitalista y como contracara del progreso. (Lunello, 2011, p. 7)

De ser así, es posible que ese texto sólo aporte a la reproducción de realidades ajenas, diluyendo la forma de nombrar la acequia o la represa. Y, si asumiéramos que la trayectoria de educación obligatoria (primaria y secundaria) está poblada de escenas similares, y volviéramos la mirada sobre la eficacia simbólica que tanto postulamos sobre los efectos de la escuela en la construcción de subjetividades, podríamos pensar que esa experiencia educativa y ese cuaderno que se lee en la casa de esta familia inaugura una sutil proyección de una vida *fuera del campo*.

Ahora bien, el cuaderno escolar puede llegar a la casa de un estudiante de la Escena 2, es decir, a casa de unos campesinos organizados en espacios colectivos propios;

familias campesinas incluidas en procesos organizativos (hablo por ejemplo de "las que existen, en determinadas zonas rurales de nuestro país, de organizaciones sociales y movimientos de cierta envergadura que mirándose en sus pares latinoamericanos, fueron acompañando la producción y el desarrollo con la reflexión política y el crecimiento colectivo. (Fenoglio, Lunello, Reyes; 2012, 3)

Entonces, esa frase escrita en el cuaderno sería probablemente puesta en cuestión. En este caso, en la casa de ese niño, se dará oportunidad a un renovado acto educativo vital, y probablemente se fortalezcan en el discurso los términos de acequia y represa; como un acto de resistencia cultural y de identidad.

¿Trabajar en escuelas del campo es trabajar en Educación rural?

Fui recorriendo hasta aquí sólo algunos intentos por dar respuesta a ese interrogante; y ése es el sentido que tiene el mantener viva la pregunta, con la pretensión de que nos mantenga, a quienes trabajamos en escuelas del campo, atentos, sensitivos, exigentes con nuestras propias prácticas. Además, cabe señalar sin velos que ese interrogante se funda en la conjetura de que trabajar en escuelas rurales hoy no supone necesariamente estar educando *para* "el campo de los campesinos", pues no supone necesariamente una formación orientada a mantener vivía la subjetividad campesina, ni a acompañar sus transformaciones al ritmo y en las dimensiones que los propios sujetos de la ruralidad vayan habilitando.

Para pensar en acercarnos al desarrollo de una Educación rural comandada por el reconocimiento de identidades campesinas o de hombres y mujeres de campo, reelaboro en sentido propositivo algunas construcciones teórico-críticas de Contreras Salinas (2012) en el mencionado texto:

La escuela, a través de las voces y las prácticas de sus actores, y de su curriculum en acción, debe trabajar en el diálogo con la comunidad, debe *dejarse criar* por ella, no debe apropiarse a su vez del rol de crianza ni negar la circularidad del proceso tal como lo entiende la gente de campo. (Rengifo Vázquez, 2003, p. 170).

Agrego que la escuela debe cuidar, en el sentido de vigilancia epistemológica y de decisión político-pedagógica, que sus actos educativos y de convivencia no debiliten los procesos de construcción de la identidad personal y colectiva de los pobladores rurales. Una educación que se precie de ser “rural” debe sostenerse en el principio de que sus alumnos son niño/as o jóvenes que no aprenden para vivir, no se preparan para la vida, sino que “se están haciendo (subjctivamente)” en un vivir que se construye junto a sus referentes identitarios. Y en todo caso, comprender que ese aprender a vivir, implica integralidad (hacer, saber, sentir y ser).

Hacer una Educación rural de y para las comunidades campesinas, es hacerse eco a decir de Contreras Salinas (2012), de sus formas particulares “tan propio de la gente de campo que no separa al ser humano de la naturaleza, al cuerpo de la mente, ni al hombre/mujer de las deidades”.

Referencias

- Butelman, I. (1996). *Pensando en las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras Salinas, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural, *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, (1), pp. 367-381.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Educar Portal. (Productor). (2015). *Sandra Nicastro Debate 2*. De <https://www.youtube.com/watch?v=ggPEdzqnddY>
- Fenoglio, A., Lunello, P., y Reyes, V. (2012). *Educación y campesinos, una mirada en perspectiva institucional*. (Trabajo de posgrado con referato). En Seminario de Problemática institucional de Maestría en Educación y Desarrollo Rural. UNER. Argentina.
- González Chévez, L. y Hersch Martínez, P. (1993). Aportes para la construcción del perfil epidemiológico sociocultural de una comunidad rural. *Rev. Salud Pública de México Instituto Nacional de Salud Pública*.
- Lunello, P. (2011). *Una experiencia de formación en la frontera con Brasil. Los aportes de la psicología y el psicoanálisis en los procesos de formación de una organización de campesinos*. (Trabajo de posgrado). UNER. Entre Ríos. Argentina.
- Mignolo, W. (2002). Las geopolíticas del conocimiento en relación a América Latina. En Walsh, Shiw y Castro-Gómez, *Indisciplinar las Ciencias Sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abya Yala, pp. 17-44.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En: Castro-Gómez, Guardiola Rivera y Millán de Benavidez (Ed.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Centro Ed. Javeriano, pp. 99-110.
- Quintana, E. y Reyes, V. (2006). Maestros Rurales hablamos de Plurigrado. En *Programa de Educación Rural dependiente de la Red Federal de Formación Docente y Continua*. Ministerio de Educación, Tucumán, Argentina.
- Rengifo Vázquez, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.
- Reyes, V. (2011). "Escuela-Familias en el ámbito de la Educación Rural: Su construcción como problema de investigación psicoeducativa". En *II Congreso Nacional e Internacional de Psicología del Tucumán- La Psicología en la sociedad contemporánea: actualizaciones, problemáticas y desafíos*. Fac. de Psicología de U.N.T., San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Sitio Conectate UEPC (productor) (2012). Terigi, F. *Inclusión educativa: Un desafío al saber pedagógico*. De: <http://www.youtube.com/watch?v=K215MdQuXkk>

Obstáculos epistemológicos en el aprendizaje de los sistemas de numeración

Marcia Ivonne Mac Gaul

Alejandra Paola del Olmo

Eduardo Francisco Fernández

mmacgaul@cidia.unsa.edu.ar
UNSA

Resumen

Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto N° 2154, acreditado en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Se centra en dos momentos investigativos que se constituyen en ejes teóricos, el reconocimiento de la existencia de conocimientos previos en los estudiantes que frecuentemente son obstáculos para la construcción de nuevos conocimientos y el análisis de la génesis de un error sistemático, cometido por alumnos iniciales de Informática, al trabajar con Sistemas de Numeración. Se complementa la investigación, indagando los obstáculos epistemológicos presentes en los docentes de Matemática, que se desempeñan en diferentes niveles educativos, desde el primario al universitario.

El marco teórico de referencia corresponde a la postura brousseauiana sobre los obstáculos epistemológicos del aprendizaje. El estudio se aplica a una población de 152 estudiantes universitarios y 49 docentes de Matemática. La relevancia de esta investigación permite afirmar que si el docente no indaga sobre las representaciones del alumno, ya sea por carencias disciplinares, pedagógicas o ambas, se corre el riesgo de sostener intervenciones didácticas inadecuadas para la enseñanza de los Sistemas de Numeración.

Palabras clave: Obstáculos epistemológicos - Alumnos iniciales - Sistemas de Numeración.

Epistemological obstacles in the learning of numbering systems

Abstract

This work is developed within the framework of Project No. 2154, accredited by the Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. It focuses on two investigative moments that constitute the theory axes: 1. Recognizing that the existence of previous knowledge in students is frequently an obstacle to the construction of new knowledge; 2. Analyzing the origin of a systematic error, committed by beginner students of Informatics while working with Numbering Systems. The research is complemented by inquiring into the epistemological obstacles that Mathematics teachers face on different educational levels, from elementary school to university.

The theoretical framework is based on the position regarding the epistemological obstacles of learning. The study applies to a population of 152 university students and 49 teachers of Mathematics. The relevance of this research allows affirming that if the teacher does not inquire about the representations of the student—whether is due to disciplinary or pedagogical deficiencies or both—there is a risk of maintaining inadequate didactic interventions when teaching Numbering Systems.

Keywords: Epistemological obstacles - Beginner Students - Numbering Systems.

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación CIUNSa. N° 2154 acreditado en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), denominado *Estrategias Didácticas apoyadas por Tecnología, tendientes a reducir índices de deserción en el primer año de carreras informáticas*, cuyo período de ejecución comprende los años 2014 a 2017. Se centra en dos ejes. El primero es el estudio de la génesis de un error sistemático cometido por alumnos iniciales de Informática, al trabajar con conceptos matemáticos ya elaborados pero en dominios conceptuales y teóricos diferentes. El segundo corresponde a la indagación que se efectúa sobre los obstáculos epistemológicos manifestados por docentes de Matemática, que se desempeñan en diferentes niveles educativos, desde el primario al universitario.

El equipo interdisciplinario que integra el Proyecto sostiene que la docencia universitaria y la investigación son actividades complementarias y mutuamente influyentes (Mac Gaul & López, 2011). Algunos de los autores de este trabajo, en su rol de profesores, reconsideran estrategias didácticas elaboradas a partir de aproximaciones logradas en la investigación, constituyendo un verdadero desafío llevar al contexto áulico lo investigado, como parte de orientar la mirada al sujeto educativo en situación. Involucrados en el proceso, se registran datos, se elaboran aproximaciones teórica, conjeturas. La característica de este tipo de investigación es el orientar procesos reflexivos en y desde la práctica docente, enriqueciéndola y posicionando a los mismos en el rol de docentes-investigadores, actuando en tres niveles de elaboración y reflexiones simultáneas y mutuamente influyentes, Empírico, Teórico y Metateórico.

2. Los contextos de aplicación

Las asignaturas iniciales de Informática de las carreras Licenciatura en Análisis de Sistemas (LAS) y Tecnicatura Universitaria en Programación (TUP), de la Facultad de Ciencias Exactas, de la UNSa reciben un ingreso masivo. El alumno que concurre es, en su gran mayoría, un egresado reciente del nivel anterior. No siempre dispone de estrategias cognitivas que le permita procesos de abstracción adecuados para permanecer en el primer año. Tampoco cuenta con un capital cultural que involucre también habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos, como saber estudiar y saber aprender, que le permitan consolidar su inclusión y permanencia en el Nivel Superior.

La asignatura Elementos de Programación está ubicada en el primer cuatrimestre de primer año, constituyendo así la primera materia del área de Computación que cursan los estudiantes. Los contenidos se distinguen en:

- Conceptos iniciales de la Programación, con énfasis en el diseño de algoritmos.
- Elementos de computación básicos que se asientan sobre formalizaciones de la Matemática Aplicada: Sistemas de Numeración y Álgebra de Boole.
- Contenidos complementarios e iniciales orientados a la alfabetización informática.

El segundo eje de este trabajo se desarrolla en el marco de las Primeras Jornadas de Educación Matemática, celebradas en la Facultad de Ciencias Exactas, de la UNSa, en agosto del año 2016. En este ámbito, el equipo de investigación ofrece un Taller denominado *Sistemas Numéricos: Obstáculos Epistemológicos y Didácticos en su aprendizaje*. Asisten a esta actividad cincuenta docentes de todos los niveles educativos y estudiantes avanzados de profesorado terciario y universitario en Matemática.

3. Objetivo

El objetivo es analizar la génesis de un error sistemático, es decir, de un error que se comete fruto de verdaderas construcciones teóricas al trabajar con los Sistemas de Numeración y, a partir de allí, diseñar una propuesta innovadora de intervención didáctica, conducente a reconstruir dicho error.

El marco teórico de referencia corresponde a la postura brousseauiana sobre los obstáculos epistemológicos del aprendizaje. Debido a la naturaleza del contenido, conocido en dominios contextuales para el estudiante a partir de las actividades infantiles de contar y resolver operaciones básicas en el sistema decimal, se apela a un entorno lúdico de conceptualización y práctica sobre éste y otros sistemas numéricos.

El Proceso de Cambio Conceptual no se considera en su dinámica como la sustitución de las ideas de los alumnos por las nociones de la ciencia, sino que se concibe con una visión integradora, como una evolución progresiva de las ideas. Los diferentes enfoques sobre el cambio conceptual, destacan fundamentalmente la importancia de considerar los conocimientos previos de los estudiantes, a la hora de enseñar cualquier materia. En este sentido, la investigación orienta hacia una intervención didáctica centrada en la elaboración de nuevos conocimientos y significados, a partir de los conceptos y relaciones entre conceptos que están presentes en la estructura cognitiva de los estudiantes.

4. Obstáculos de origen epistemológico y de origen didáctico

La Matemática provee numerosos ejemplos de obstáculos que derivan en errores de diferente índole.

- a) En el Álgebra de Boole: $x + x = x$; diferente al resultado del álgebra *tradicional*, conocido por el estudiante: $x + x = 2x$
- b) El conocimiento del Sistema Decimal como obstáculo al conocimiento de otros sistemas de numeración, especialmente útiles para la Computación, como son Binario, Octal y Hexadecimal.

En este trabajo interesa reflexionar sobre el segundo ejemplo. En el Sistema Decimal los números tienen un nombre que los identifica. Digamos por ejemplo el *trece*, que en notación matemática es $(13)_{10}$ o simplemente 13 como es usual, al omitir el subíndice que señala la base del sistema. En otro sistema de numeración, tal como el octal, la magnitud 13 se representa como $(15)_8$. La denominación apropiada para este número octal es *uno-cinco*, explicitando los caracteres constitutivos del número y no *quince* como sugeriría erróneamente su lectura en sistema decimal.

Empieza a advertirse la necesidad de abstracción que requiere mantener estable, tanto la cantidad como la representación hablada y escrita, de números expresados en distintos sistemas numéricos. La referencia a la abstracción es esencial para este análisis. Como afirma G. Simari (2013) en “Nuestros graduados deben tener la capacidad de pensar en diferentes niveles de abstracción y esta habilidad es difícil de adquirir requiriendo tiempo y ejercitación” (p. 6). Agrega:

La profundidad y complejidad en el cambio de perspectiva hacen necesario abordar la enseñanza de estas capacidades de manera temprana para dar el tiempo suficiente para la comprensión y maduración cognitiva imprescindible. Su característica fundacional obliga a comenzar su desarrollo en el primer año de las carreras responsables de llevar adelante todas las terminales disciplinares. (Simari, 2013, pp. 6-7)

Además de las dificultades de representación, existen otros provenientes de verdaderos conflictos con los saberes anteriores. Dice Brousseau (1989):

...describir el conocimiento, comprender su uso; explicar qué ventajas procura en relación a los usos anteriores, con qué prácticas sociales se relaciona, con qué técnicas y, si es posible, con qué condiciones matemáticas; señalar esas concepciones en relación a otras posibles, especialmente las que le sucedieron, para comprender las limitaciones, las dificultades y finalmente las causas del fracaso de esta concepción, pero al mismo tiempo las razones de un equilibrio que parece haber durado un tiempo lo suficientemente largo; buscar posibles resurgimientos, retornos imprevistos, si no bajo la forma inicial, al menos bajo formas similares, y las razones de ello. (Brousseau, 1989)

Al respecto del equilibrio mantenido a lo largo de un tiempo, pocos conocimientos son tan generales, tan de uso práctico, tan socialmente relacionado, como el que asegura que "todo número terminado en cifra par, es par". ¿Qué significa que una cifra sea par?, las cifras son los elementos de un conjunto de caracteres; las cifras pares cumplen con ser de la forma 2^n , donde n es un entero. Por tanto, son cifras pares el cero ($0=2^0$), el 2 ($2=2^1$) y así sucesivamente. Entonces, en el sistema decimal, todo número terminado en 0, 2, 4, 6, 8, es par. Al incursionar en nuevos sistemas de numeración cabe reflexionar sobre la validez de este enunciado. Efectivamente, en un sistema de numeración cuyo conjunto de caracteres posee una cantidad impar de elementos, digamos 5, el conjunto de caracteres es:

$C = \{0, 1, 2, 3, 4\}$. La base es $\beta = (10)_5 a" (5)_{10}$

Los caracteres pares en este conjunto son 0, 2 y 4, lo que llevaría a pensar que los números pares en sistema de base 5 son aquellos que terminan en 0, en 2 o en 4, según la regla antes mencionada.

La siguiente tabla presenta la sucesión de los primeros enteros positivos para el sistema decimal, el sistema de numeración de base 5 y uno equivalente a éste último, cuyos caracteres no son los tradicionales.

Base	Sucesión de enteros positivos													
En base 10:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	...
En base 5:	0	1	2	3	4	10	11	12	13	14	20	21	22	...
En base YZ $C = \{Z,Y,X,W,V\}$	Z	Y	X	W	V	YZ	YY	YX	YW	YV	XZ	XY	XW	...

Tabla 1. Conteo en sistema decimal y dos sistemas de base impar

Es fácil advertir que los números pares del sistema decimal poseen sus correspondientes equivalentes pares en el sistema de numeración de base 5. Algunos de ellos, como el $(20)_5$ (XZ)₅ y el $(22)_5$ equivalente al (XW) ₅ cumplen con la regla enunciada precedentemente, mientras que otros, como el $(11)_5$ equivalente a (YY) ₅ y el $(13)_5$ equivalente a (YW) ₅ no la cumplen, aunque definitivamente son números pares, ya que sus equivalentes decimales son el 6 y el 8 respectivamente.

5. Metodología

El error bajo estudio corresponde al tema Sistemas de Numeración, desarrollado en la Unidad N° 6 del Programa de la asignatura Elementos de Programación. Al finalizar el desarrollo del tema se aplica una evaluación, a través de un instrumento escrito e individual que integra diferentes contenidos. Cada ejercicio de la evaluación posee cuatro alternativas de respuesta. Una sola es la correcta.

El ejercicio sobre el que se centra el análisis es:

Sea $C = \{Z, Y, X, W, V\}$ el conjunto de caracteres de un sistema de numeración de base $\otimes = YZ$; señalar el menor número natural par de dos dígitos significativos.

Las cuatro alternativas de respuesta son:

- A) YZ
- B) ZY
- C) YY (respuesta correcta)
- D) Ninguna de las anteriores.

Las dos primeras alternativas erróneas se construyen según el siguiente criterio:

- A) Una alternativa ajustada al error esperado. Haciendo una traducción del Sistema de Numeración presentado a un sistema de base 5, el número $(YZ)_5$ es equivalente a $(10)_5$. Efectivamente, si solamente se analiza la representación escrita de $(10)_5$ o su representación hablada *uno-cero*, se concluye que es par porque termina en cifra par. Es claro que $(10)_5$ es impar por cualquiera de las siguientes razones a) en la recta numérica $(10)_5$ se ubica entre dos pares, b) el equivalente decimal de $(10)_5$ es 5 que es impar, c) $(10)_5$ no puede escribirse de la forma $2 \cdot n$.
- B) Una alternativa incorrecta que no cumple ninguna de las condiciones pedidas en la formulación del problema. El número $(ZY)_5$ es equivalente a $(01)_5$, o lo que es lo mismo, $(1)_5$ pues el cero no es significativo en esa posición, derivando en que ya no constituye un número de dos dígitos. Además, el 1 es impar.

6. Materiales y Métodos

Los estudiantes de Elementos de Programación están matriculados en un curso virtual que contiene, entre numerosos recursos, un enlace al video de Paenza (2012) "*Alterados por pi - Sistema de numeración binario*". Si bien este video trata específicamente el sistema binario, aborda de manera clara y motivadora el concepto de representación de magnitudes. La visualización de este video permite a los estudiantes abordar el contenido con la abstracción necesaria para universalizar el concepto de conteo. En la figura 1 se muestra una captura una imagen del video de Paenza.



Figura 1. "Alterados por PI - Sistema de numeración binario". <https://www.youtube.com/watch?v=icrl3U0IVqw>

El mismo video se utiliza en el Taller destinado a los docentes de Matemática. Se presentan los contenidos: Sistemas de Numeración. Sistema Decimal. Sistemas de interés computacional: binario, octal, hexadecimal. Sistemas numéricos en otras bases. Conteo y operaciones básicas en diferentes sistemas numéricos. Seguidamente se aplica el mismo instrumento escrito e individual, conteniendo el ejercicio sobre el cual se centra la investigación.

7. Resultados

7.1. Observados en la aplicación de la prueba a los docentes de Matemática

El instrumento se aplica a 49 docentes de Matemática que asisten al Taller en las Primeras Jornadas de Educación Matemática (2016).

Respuestas	Nivel de desempeño					Totales
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Universitaria	Estudiante	
Correctas	0	5	0	0	3	8
Incorrectas	4	21	3	1	12	41
Total	4	26	3	1	15	49
% Correctas	0%	19%	0%	0%	20%	16%
% Incorrectas	100%	81%	100%	100%	80%	84%

Tabla 2. Distribución de respuestas al ejercicio planteado - Docentes.

Interesa desagregar para su análisis, las alternativas incorrectas:

Respuestas incorrectas		
	Cantidad	%
Alternativa A	24	59%
Alternativa C	11	27%
Alternativa D	6	15%
Total	41	100%

Tabla 3. Distribución de respuestas incorrectas - Docentes.

7.2. Observados en la aplicación de la prueba a los estudiantes iniciales de Informática

La evaluación se aplica sobre una población de 152 alumnos que cursan Elementos de Programación, durante el primer cuatrimestre del año 2013. A los fines de este estudio se considera únicamente el resultado Aprobado o Reprobado, del bloque correspondiente a Sistemas de Numeración. La tabla 4 muestra la distribución de las respuestas seleccionadas por los estudiantes, distinguiendo entre los que aprobaron y reprobaron el bloque. Además diferencia –de entre las alternativas incorrectas– cuáles son las señaladas por los alumnos.

Respuestas	Aprobados			Reprobados			Total/Porcentaje
Correctas (Alternativa C)	40			4			44
Porcentaje	36%			10%			29%
Incorrectas							
Alternativas	A	B	D	A	B	D	
	49	4	17	22	6	10	
Total Incorrectas	70			38			108
Porcentaje	70 %	6%	24 %	58 %	16 %	26 %	71%
Total Respuestas	110			42			152
Porcentaje	72%			28%			100%

Tabla 4. Distribución de respuestas al ejercicio planteado - Estudiantes.

8. Análisis de resultados

Los resultados presentados en las tablas 2 y 3, respecto de la aplicación del ejercicio en docentes de Matemática, permite el siguiente análisis:

- Sólo el 16% contesta correctamente el ejercicio.
- Del 80% de los docentes que responden incorrectamente, se puede apreciar que el 59% de ellos contestan la alternativa A, incurriendo en el error por aplicación de la regla de paridad en sistema decimal, comportamiento similar al manifestado por los alumnos universitarios iniciales.
- El 27% de los docentes responden erróneamente la alternativa B. Comparativamente, sólo el 9% de los alumnos de Elementos de Programación seleccionan esta alternativa.

Los resultados presentados en la tabla 4, respecto a la aplicación de la experiencia en estudiantes universitarios iniciales, permite observar:

- El 72% de los estudiantes aprueba Sistemas de Numeración integrando un mínimo de 3 sobre los 5 ejercicios propuestos. Los otros cuatro ejercicios plantean operaciones y conversiones de sistemas numéricos, cuyas soluciones están estrechamente vinculadas con la aplicación de algoritmos de cálculo aritmético, los cuales demandan menor nivel de abstracción que el problema bajo estudio.
- De entre los 44 alumnos aprobados, es natural que el 36% haya resuelto correctamente el problema, muy por encima del 10% que lo logran habiendo reprobado el bloque.
- Los mayores porcentajes que se observan en la selección de la alternativa incorrecta corresponde a

la alternativa A, tanto en aprobados, 70%, como en reprobados, 58%. Esto es coherente con la conjetura del error por aplicación de la regla de paridad en el dominio del Sistema Decimal.

- La menor frecuencia se observa en la alternativa B que actúa como *distractora*. Resulta natural que se observe un menor porcentaje de selección, 6%, entre los alumnos aprobados, que el 16% obtenido entre los alumnos reprobados.
- La frecuencia media corresponde a la alternativa D. Se explica este fenómeno en base a la experiencia observada, que el alumno dubitativo tiende a inclinarse por la respuesta que niega las otras tres alternativas.

9. Conclusiones

A partir del análisis interpretativo de los resultados y en el marco del contexto teórico, se elabora una primera aproximación conclusiva. Primeramente, se analiza si corresponde caracterizar este error como proveniente de obstáculo epistemológico.

Brousseau (1989) define al obstáculo epistemológico como aquel que corresponde a conocimientos que en un momento anterior tuvieron un sentido progresivo y permitieron el acceso a un cierto nivel de conocimientos, pero al intentar extender los límites del dominio de tal conocimiento, genera dificultades. El obstáculo se manifiesta entonces como dificultad para una comprensión más profunda y amplia. Susana Quaranta y María Emilia Wolman enuncian las condiciones que deben cumplirse para precisar con más detalle la noción de obstáculo.

a) Los errores responden a concepciones que los sostienen, que pueden ser más generales o más particulares. Los errores se sostienen en teorías implícitas coherentes y consistentes para el estudiante. Los participantes de estas experiencias, tanto alumnos de Elementos de Programación como docentes de Matemática, consideraron que reglas particulares del sistema decimal tienen una validez general. El problema radica en poseer conocimientos "incompletos" o "relativos" y no en el hecho de no poseer conocimientos.

b) Un obstáculo tiene un dominio de validez y eficacia. Existe un espacio en el que esos conocimientos son correctos. Se trata de conocimientos eficaces en el interior de ciertos límites. Es claro que los límites del dominio del conocimiento son el problema para incursionar en la resolución de situaciones fuera de ese dominio. Se plantea el interrogante ¿hasta qué punto se puede hablar de conocimiento correcto si el mismo no se comporta así, fuera del dominio de una parte del todo? ¿No sería razonable ajustarse a reglas cuya validez esté garantizada en el todo y no sujeta a una porción del dominio que, irremediablemente, la convertirá en errónea para dominios cercanos pero diferentes? Naturalmente estas preguntas están dirigidas al campo de la didáctica.

c) Dice Brousseau (1994) "genera respuestas falsas fuera de ese contexto". Aparecen problemas frente a los cuales el conocimiento que se posee parece pertinente, pero resulta falso, ineficaz y fuente de errores. El sujeto ignora el carácter local de sus ideas, desconoce los límites más allá de los cuales pierden su validez, coherencia y eficacia.

d) Continúa, "... este conocimiento resiste a las contradicciones a las cuales se enfrenta y al establecimiento de un conocimiento mejor" (Brousseau, 1994). No basta tener un conocimiento mejor para que el anterior desaparezca, lo que distingue la superación de obstáculos de la acomodación piagetiana. Es pues indispensable identificarlo e incorporar su contraste con el nuevo saber. Probar y

explicar la resistencia al rechazo de un conocimiento y al establecimiento de otro más ajustado es indispensable para establecer su carácter de obstáculo. Los resultados observados son una prueba elocuente de la resistencia que ejerce el conocimiento anterior, frente la situación problemática de ponerse en conflicto con el nuevo conocimiento.

e) “Tras la toma de conciencia de su inexactitud, continúa manifestándose en forma intempestiva y obstinada”. Los obstáculos no desaparecen de golpe. Vuelven a aparecer, siguen manifestándose mucho después de haber sido conscientemente rechazados. Corresponde aclarar que, para el problema bajo estudio, no se posee información acerca de la persistencia o no del error, más allá de la experiencia investigativa descripta.

Retomando los obstáculos en la génesis escolar, afirma Brousseau (1994), acerca de la relación entre los obstáculos y el contrato didáctico:

El lugar del alumno en la relación didáctica ha sido reivindicado como el lugar de la “realidad”, desde diferentes aproximaciones, psicoanalítica, psicológica, pedagógica, etc. La epistemología genética ha ofrecido en ese sentido los argumentos más serios y más cercanos al conocimiento, pero otros trabajos son necesarios para utilizar sus aportes, Frecuentemente, los errores del alumno son interpretados por el docente como una incapacidad para razonar en general o, al menos como un error de lógica: en un contrato didáctico amplio, el docente se hace cargo de las representaciones, del sentido de los conocimientos. Pero, en condiciones más estrictas, simplemente es llevado a señalar dónde la respuesta del alumno se contradice con los saberes anteriores, evitando con cuidado todo diagnóstico sobre las causas del error. ... Este contrato permite al docente la defensa más segura: sólo se hace cargo de los conocimientos reconocidos en su propio dominio. Basta con que los exponga en un orden axiomático y exija los axiomas como evidencia. (Brousseau, 1994)

La relevancia de esta investigación permite afirmar que si el docente no indaga sobre las representaciones del alumno, ya sea por carencias disciplinares, pedagógicas o ambas, se corre el riesgo de sostener intervenciones didácticas inadecuadas para la enseñanza de los Sistemas de Numeración.

Asumir el reto de la expansión de la matrícula significa asumir las problemáticas de los saberes previos heterogéneos y desiguales con los que los estudiantes llegan a la universidad, fruto de la fragmentación escolar. La Universidad debe propiciar contextos de aprendizaje, en los que se indague sobre los saberes previos orientando el proceso de cambio conceptual.

Referencias

- Brousseau, G. (1989). Obstacles épistémologiques, conflicts socio-cognitifs et ingénierie didactique. En: Bodnarz N., Garnier C. (editores). Les obstacles épistémologiques et le conflit socio-cognitif. Construction des savoirs (obstacles et conflits). *Coloquio internacional CIRADE*, Universidad de Québec, Montreal.
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C., Saiz, I. (comp.). *Didáctica de Matemáticas*. Ed. Paidós, pp. 65-94.
- Mac Gaul, M. & López, M. F. (2011). Sistemas de Numeración: una metodología de enseñanza basada en el enfoque algorítmico. En *VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología – TE&ET*. (pp. 267-276).
- Simari, G. (2013). *Los fundamentos computacionales como parte de las ciencias básicas en las terminales de la disciplina Informática*. En VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. TE&ET. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/27579>
- Wolman, S., Quaranta, M. E. (1995). Tras las huellas del “h” error”. Piaget y Brousseau focalizando los errores en los procesos cognitivos y didácticos. *Documentos de trabajo 13*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Itinerarios estudiantiles en la transición escuela secundaria-universidad: el grupo como sostén

Violeta Gunset¹

vgunset@gmail.com

UNT

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que toma como objeto de estudio a los estudiantes de nivel superior. En esta oportunidad se presenta un avance de la investigación focalizando en el proceso de transición entre la escuela secundaria y la universidad que experimentan los ingresantes a la Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

El proceso de transición e incorporación a la universidad evidencia distintas facetas, tanto objetivas como subjetivas: una nueva institución con una organización particular, un campo disciplinar específico, una cultura institucional, académica y estudiantil, lenguajes, saberes, prácticas que demandan nuevos aprendizajes y disposiciones que no se dan de manera espontánea ni natural, sino que requieren tiempo y esfuerzo.

Los cambios organizativos y normativos, de aprendizaje y de relaciones interpersonales (Corral, 1995) movilizan a los ingresantes en mayor o menor medida: mientras algunos experimentan ansiedades y resistencias, otros las enfrentan y superan desarrollando aprendizajes adecuados al nuevo ámbito, logrando una adaptación activa. En este sentido ¿qué significa para los recién llegados atravesar la transición en Filosofía? ¿Cómo lo logran? ¿Cuáles son las alternativas y dificultades que viven en su recorrido?

Students' pathway in the transition from secondary school to university: the group as support

Abstract

This paper is part of a research project whose object of study are higher education students. This time, a step forward in the research is presented focusing on the transition process from secondary school to University experienced by freshman students attending to *Facultad de Filosofía y Letras* (UNT).

The process of transition and inclusion into University gives evidence of different aspects. These aspects are both objective and subjective: a new institution with its own organization, a specific field, institutional, academic and student cultures culture, languages, knowledges and practices. These aspects, in turn, require new learnings and arrangements, which are neither spontaneous nor natural, but demand time and effort.

Changes, either organizational or normative, be it of learning or of interpersonal relations (Corral, 1995), to a greater or lesser extent, affect freshmen: while some experience anxiety and resistance, others deal with and overcome them, developing suitable learnings for the new context as well as achieving an active adaptation. In this sense, what does it mean for freshmen to go through the transition within *Filosofía*? How do they make it? What alternatives and difficulties do they face

¹ Proyecto: Estudiantes de educación superior: Perfil socioeconómico y cultural, trayectorias académicas y curriculum vivido. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

El enfoque etnográfico a partir de las voces de los protagonistas, permitió descubrir los significados subjetivos que estos le dan a su experiencia universitaria y a las situaciones que se presentan en el inicio de la carrera. El material empírico procede de las entrevistas realizadas, grupos de discusión y relatos biográficos.

Palabras clave: ingresantes - transición - trayectoria - grupo - universidad

during that path?

The ethnographic approach from the main characters' voices allowed to discover the subjective meanings those characters give to University experiences and situations at the beginning of an academic career. The empirical material comes from interviews, debate groups and biographic data.

Keywords: freshmen students - transition - career paths - group - University

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que toma como objeto de estudio a los estudiantes de nivel superior, interrogándose acerca de su perspectiva socioeconómica y cultural, sus trayectorias académicas y el curriculum vivido.

En esta oportunidad se presenta un avance de la investigación focalizando en el proceso de transición entre la escuela secundaria y la universidad, abordando una problemática central para las universidades nacionales como lo son las condiciones de ingreso y la posterior permanencia de los estudiantes en las carreras en las que se matriculan.

El problema

En las últimas décadas, las cuestiones referidas a la transición y la adaptación de los jóvenes a la vida universitaria han sido objeto de gran interés por parte de los investigadores en educación superior, desde diferentes perspectivas y enfoques. Esta pluralidad se ha extendido incluso al empleo de los términos, los que en numerosos casos son usados de manera indistinta, como sucede con permanencia, persistencia y retención.

En la bibliografía especializada son numerosos los estudios e investigaciones que abordan la problemática del acceso y posterior abandono de los estudiantes de educación superior, sobre todo cuando ese fenómeno se manifiesta de manera recurrente y notoria en los primeros tramos de las carreras. En ese conjunto son mayoría los estudios realizados con enfoques cuantitativos, orientados a dar cuenta de una multiplicidad de factores que inciden en el abandono o discontinuidad de las carreras, principalmente individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales (Lopera, 2008). Al mismo tiempo, son escasos los que se centran en la perspectiva de los propios sujetos, en sus motivaciones o en las percepciones en las que se fundan para tomar las decisiones que sustentan sus trayectorias estudiantiles, en un sentido o en otro.

Un factor citado recurrentemente como incidente en la problemática del abandono y discontinuidad del cursado se relaciona con la llamada masificación y/o masividad. La masificación, una tendencia estructural que de forma intensa y continua se ha dado en los últimos 60 años en las instituciones universitarias nacionales, implica procesos de inclusión social en tanto posibilita el ingreso de sectores sociales desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural, anteriormente excluidos. Sin embargo, este ciclo de masificación se asocia con altas tasas de deserción que, afectando precisamente

a esa población desfavorecida, convierten el ingreso abierto en “*un proceso de inclusión que es, a la vez, excluyente*” y limitan los procesos de democratización. Las cifras de abandono y desgranamiento muestran que el ingreso sin más restricciones que el título del secundario, no es una condición suficiente para asegurar la permanencia y continuidad en la carrera, y mucho menos, sinónimo de democratización. La convergencia de los procesos de masificación en educación superior y las altas tasas de abandono estudiantil suponen una relación causal, según lo explica Ezcurra (2011, 2013).

Acerca del proceso de investigación

Los principales interrogantes que guiaron esta investigación se dirigían a conocer las situaciones que viven los ingresantes en los primeros tramos de sus carreras, así como los significados subjetivos que construyen los estudiantes con respecto a su experiencia universitaria, las alternativas y dificultades que viven en su recorrido en una institución de ingreso masivo.

El trabajo de campo se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras, institución que comparte con otras unidades académicas de la UNT un problema crítico de larga data como es la dificultad institucional para retener y formar a los jóvenes ingresantes. Además de las importantes cifras que dan cuenta del abandono en los primeros meses, se ha señalado un conjunto de problemáticas vigentes relacionadas con el rendimiento y el desempeño de los estudiantes, tales como un significativo crecimiento de la matrícula principalmente en algunas carreras (Inglés, Trabajo Social y Comunicación) y al mismo tiempo, un elevado índice de deserción en el primer año de cursada, excesiva duración del cursado de las carreras y una baja tasa de graduación.

Para alcanzar los objetivos propuestos se trabajó en un primer momento con los ingresantes a las distintas carreras de la facultad entre los años 2010 a 2014. A partir del año 2011 se incorporaron los estudiantes desde 2do año en adelante.

La naturaleza del problema planteó la necesidad de utilizar diversas técnicas para la recolección de datos, tales como la administración de un cuestionario al finalizar el ciclo de Ambientación, entrevistas en profundidad, relatos biográficos y grupos de discusión.

La perspectiva cualitativa adoptada permitió descubrir los significados subjetivos que estos le dan a su experiencia universitaria y a las situaciones que se presentan al inicio de la carrera. En esta dirección se logró la identificación de categorías de análisis que dan cuenta de los significados y sentidos que los estudiantes le dan a ese pasaje y tránsito entre niveles. Las voces de los protagonistas emergen recurrentemente de los datos como categorías “*en vivo*” y ponen en evidencia tanto las discontinuidades como las rupturas con el nivel de educación secundaria.

Elección, decisión, proyecto

En la organización del sistema educativo argentino, la universidad constituye la máxima expresión de educación formal a la que pueden aspirar los estudiantes que logran superar con éxito los distintos niveles del sistema educativo. En esa organización, la articulación entre niveles supone el pasaje de uno a otro, lo que se concreta con la obtención del certificado o diploma que acredita la finalización de una etapa y habilita al pasaje del siguiente. El egresado de la escuela secundaria que concluye con la etapa obligatoria de su trayectoria educativa, suele enfrentarse a una situación de elección, a un momento de decisión en el que se ponen en juego múltiples aspectos subjetivos, familiares y sociales, particularmente porque el nivel superior no es obligatorio y abre un amplio abanico de posibilidades.

En esta investigación, los hallazgos muestran que las elecciones de los estudiantes se sustentan en diversas expectativas que no necesariamente responden a la existencia de un proyecto vital ni académico anticipado. La variedad de situaciones van desde quienes tienen proyectos contruidos reflexivamente, bastantes concretos acerca de quién ser y hacer en el futuro hasta los que van construyéndolos día a día. Incluso muchos estudiantes manifiestan haber elegido en circunstancias más bien azarosas, sin un propósito determinado, impelidos a tomar una decisión importante cuando aún no se sienten preparados para ello, habiendo ingresado sólo *"para ver si me gusta"*, impulsados por el carácter gratuito de la institución.

Las expresiones de los estudiantes acerca de las motivaciones que los llevaron a elegir ponen en evidencia que han puesto el acento en las características más generales y superficiales de las carreras, considerando aquellos contenidos que se deducen de cada una, antes que el ámbito laboral específico o el conocimiento que esos contenidos proporcionarían. En esas circunstancias se elige Francés o Inglés, *"porque me gusta el idioma"*; Trabajo Social, *"porque quiero ayudar"*; Letras, *"porque me gusta leer"*; Historia, *"porque quiero saber el origen de las cosas"*, etc.

En líneas generales, los estudiantes consultados no mencionan la vocación o a una tendencia profesional definida como condición necesaria para la elección, cuestión que quizás tenga que ver con que la mayoría de las carreras que se cursan en la Facultad están orientadas a la docencia otorgando el título de profesor.

Los estudiantes muestran que sus decisiones vocacionales se plantean en una dimensión más imaginaria que real, desconociendo en gran parte las condiciones concretas en las que se desarrolla el cursado y /o el trabajo profesional. También resulta significativo que casi todos admiten –en mayor o menor grado– que en el momento de la decisión, no tenían una información acabada sobre las dificultades y esfuerzos que tendrían que enfrentar para poder concretar su formación universitaria. En este sentido, aquellos que lograron elegir con menores condicionamientos y conflictos y de manera más ajustada, serán los que tienen mejores posibilidades de desentrañar los códigos institucionales y apropiarse de las reglas del juego académico. Asimismo, es importante considerar que el hecho de plantearse una meta clara y definida a la cual llegar, contribuye al afrontamiento y la superación exitosa de las diversas dificultades que impone el aprendizaje del oficio de estudiante universitario.

Discontinuidades y rupturas en la transición a Filosofía y Letras

En función de lo dicho precedentemente cabe preguntarse ¿Cómo viven esa etapa de transición los ingresantes a la Facultad de Filosofía y Letras?, ¿qué significaciones reviste para ellos? ¿cómo sostienen su proyecto y su elección?

La situación de pasaje de un nivel a otro suele ser vivida como un cambio notable con proyecciones a distintas circunstancias del entono vital de los sujetos implicados. En esta dirección, Gimeno Sacristán (1997, p. 32) explica que las transiciones tienen o no trascendencia en la medida que supongan continuidades o discontinuidades en la experiencia de los estudiantes, pudiendo ser analizadas como condiciones objetivas del sistema existente, como vivencia particular de cada sujeto o como situaciones con especial significado para diferentes tipos de sujetos.

El ingresante a la carrera en la que se inscribió –y que de alguna manera eligió– inicia de esa manera una situación de pasaje entre la escuela secundaria y la universidad, pasaje que lo expone a una vivencia

de lo indefinido, a la tensión de desajuste que se produce cuando se deja de ser lo que se era, cuando se alteran las condiciones conocidas en las que se desarrolló hasta ese momento. Es que, según lo explica Gimeno Sacristán (1997), el fenómeno de la transición tiene un doble carácter. Por un lado, se altera el medio exterior con sus referentes, por el otro, la subjetividad de cada uno y el papel que se desempeña con respecto a los demás, en tanto “las transiciones para los individuos tiene su origen en el proceso mismo del desarrollo biológico que da lugar a cambios psicológicos y sociales”, se trataría de “una especie de ascenso en el proceso de maduración y de adquisición de una mayor plenitud” (Gimeno Sacristán, 1997, pp. 17-18).

Tanto la elección de una carrera como el ingreso a la Facultad representan ‘*puntos de inflexión*’ en la constitución de la identidad del estudiante, dado que cualquiera de estas circunstancias promueve una etapa de cambios de distinta índole que los movilizan en mayor o menor medida.

En este sentido, se considera que el primer año en la universidad constituye un período de adaptación a la vida estudiantil. La situación de ingreso a la universidad (o a cualquier institución) constituye una fuente de ansiedad y temor, en tanto los ingresantes se enfrentan a situaciones de cambio de distinto tipo: organizativos y normativos, de aprendizaje y de relaciones interpersonales (Corral de Zurita, 1995). Estos cambios pueden generar ansiedades y resistencias o pueden ser enfrentados y superados desarrollando aprendizajes adecuados al nuevo ámbito, lo que constituiría una adaptación activa a la realidad.

Para los estudiantes ¿qué significa atravesar la transición en Filosofía? ¿Cómo lo logran? ¿Cuáles son las alternativas y dificultades que viven en su recorrido?

El acceso y el primer contacto con la institución constituyen la instancia en la que se ponen en juego las expectativas y representaciones acerca de ‘lo universitario’ y la carrera previamente construidas, por lo cual es frecuente escuchar expresiones tales como:

“No me sentí cómoda. La primera vez que vine, vi todo muy desordenado, me imaginaba algo más cálido y acogedor pero lamentablemente no fue así”

“Cuando llegué estaba muy desorientada”

“Cuando ingresé a la facultad, ingresé a un mundo distinto totalmente desorganizado”

El cambio de niveles y medios es sinónimo de progreso y crecimiento, de madurez, pero no está exento de uno o varios desafíos al enfrentar fuertes discontinuidades, diversos niveles de exigencias y normas dispares que provocan y movilizan ansiedades y miedos. Se instala la necesidad de reconocer qué se tiene y qué se es. Una estudiante manifiesta así su vivencia de crecimiento e independencia:

“Vengo del interior, trasladarme fue ‘terrible’ para mí, estaba en una ciudad que no conocía y gente desconocida. Un momento significativo fue una llamada telefónica con mi mamá en la que le decía que extrañaba mi casa, entonces ella me dijo que regrese. Desde allí fue como un ‘clic’, decidí quedarme a estudiar y ‘bancarme’ todo”

Para la Psicología Social, el cambio es el proceso planificado y progresivo mediante el cual las personas y los grupos sociales pueden acceder a una adaptación activa a la realidad. A nivel individual,

las crisis suelen preceder a los cambios, ya que en general los cambios se producen poco a poco. Crisis y cambio no son sinónimos: la situación de crisis precede y prepara la situación de cambio, "las crisis desencadenan en el individuo estados de ansiedad, constituyen los zigzag del desarrollo personal frente a cada logro", de manera que, "operan como avanzadas del cambio hacia la situación definitiva: ser un hombre situado, comprometido y adaptado activamente" (Pichon Rivière, 1981, pp. 169-170)

En este sentido, la situación de ingreso es vivida como crítica y desencadena estados de ansiedad que embargan de dudas y temores a los ingresantes, incluso acerca de la misma elección: ¿es la elección correcta? ¿seré capaz? ¿me gustará? También incertidumbre respecto a la probabilidad de poder superar obstáculos, percibidos como barreras que dificultan el logro de las metas deseadas. Así lo declara una estudiante:

"Antes de entrar en la facultad mi mayor duda era si había elegido bien, si la carrera me gustaría o no...Yo elegí Comunicación después de pensarlo mucho, teniendo en cuenta el nombre de las materias y el campo profesional, pero no sabía si una vez adentro, iba a gustarme o no. Me habían dicho que no todas las materias eran interesantes, que dependía del profesor... Creo que dudaba también de mí, de mi capacidad para estudiar en la universidad. En el secundario me había ido bien pero en la facultad no sabía si iba a poder estudiar todo, no se... y ¿si no me gustaba?"

Considerando que las experiencias previas vividas en los otros niveles educativos determinan la existencia de un conjunto de significados y representaciones que operan como referentes en la nueva situación y "con las que se intentará dar sentido al presente" (Fernández, 2005, p. 22), se analizan seguidamente las continuidades y quiebres con los niveles educativos previos a partir de las voces de los protagonistas.

"¿Qué hago yo aquí?". Expresa el proceso de desajuste personal que provoca la experiencia de la transición entre dos culturas educativas que obedecen a objetivos diferenciados (Gimeno Sacristán, 1997).

"*Cambia, cambia todo*". La situación de pasaje de un nivel educativo a otro enfrenta al recién llegado con un ámbito con una organización y códigos de funcionamiento mayormente desconocidos. No sólo cambia el establecimiento sino también las pautas y normas que regulan las prácticas de aprendizaje y de interacción con otros.

"*No es que uno entra sabiendo, hay que aprenderlo*". Sintetiza la opinión común a la mayoría de los jóvenes referida a que los conocimientos y la formación obtenida en el nivel secundario están muy distantes de lo requerido en las carreras universitarias. Supone, además, el reconocimiento de uno de los principales desafíos a los que se enfrenta en el inicio de su carrera respecto a la lectura e interpretación de los textos propios de la vida académica.

"*La contención ya no está...*". La escuela secundaria aparece como un importante referente simbólico en el sostenimiento de la identidad personal, referente que se diluye con el ingreso a la Facultad. Además, la modificación del ambiente social instala una ruptura respecto de las tramas vinculares que hasta entonces han sostenido la identidad y el proyecto individual de cada uno.

"*Más libertad de acción*". El aprendizaje en la universidad supone no sólo la aprehensión del conocimiento requerido por la disciplina sino también el aprendizaje de un '*saber hacer*' y de un '*saber qué hacer*' en el momento oportuno. En la Facultad no existirían restricciones específicas, "*nadie dice lo*

que se tiene que hacer” ni entrega horarios ni indicaciones acerca de cómo organizarse, lo cual provoca una sensación de cierta libertad de acción. No obstante, no siempre esta sensación de libertad es bienvenida, sino que más bien aumenta la incertidumbre y el malestar junto con el reconocimiento de que cada uno queda librado a su propia suerte y a su propio esfuerzo.

“*Aquí hay que asumir*”. Asumir, apropiarse, apoderarse de las nuevas pautas y normas supone responsabilizarse y hacerse cargo de uno mismo y de las decisiones que en un sentido u otro se tomen. Sintetiza el descubrimiento y asunción de una autonomía necesaria para seguir adelante.

La permanencia

El proceso de formación universitaria se inicia con el ingreso a la carrera y culmina con la obtención del título, recorrido que no siempre es lineal sino que se realiza de manera paulatina a través de diferentes situaciones y actividades que en un sentido u otro afectan ese itinerario. En esa línea, cabe la pregunta acerca de qué manera y a través de qué recursos y prácticas, los ingresantes a Filosofía y Letras superan las alternativas del ingreso y la transición, cumpliendo con los requisitos para graduarse, en un espacio donde conviven diversas disciplinas y por ende, diversas culturas de enseñanza.

Desde la perspectiva psicosocial que orienta esta investigación, se entiende que la necesidad experimentada como tensión interna reabre un interjuego promoviendo en el ingresante la realización de diversas acciones concretas, destinadas a satisfacer la necesidad de incorporación a un nuevo ámbito, operaciones materiales y simbólicas que transforman y modifican tanto al contexto como al protagonista de la acción (Pichon Rivière, 1985). Por ello, en ese contexto de movilización y pérdida que supone el ingreso a la universidad, la mayor urgencia será encontrar un punto de referencia, redefiniendo los referentes previos y elaborando nuevos apoyos, de manera de lograr una nueva organización y comprensión del horizonte de la experiencia (Quiroga, 1998), tal como lo manifiesta esta estudiante:

“Mi experiencia fue en el salón de actos realizando el curso introductorio... ¡re perdidaaaa no entendía nada! Atiné a hablar con la compañera que tenía al lado, tucumana muy amable, y hasta el día de hoy mantenemos un lazo de amistad, a pesar de que ella abandonó la facultad por motivos económicos. Siento que en 1º año como todos estamos desorientados, la solidaridad está a flor de piel pero con el tiempo se va desvaneciendo”

Los estudiantes relatan sus experiencias de redefinición de la situación de ingreso y el importante papel que cumplen los nuevos compañeros, contribuyendo a mirar y a considerar la situación desde otro lugar. Señalan las transformaciones vividas con diversos nombres: “*acomodarse*”, “*acostumbrarse*”, “*adaptarse*”. Cabe considerar asimismo que las vicisitudes de la transición inciden en el proceso académico, a veces de forma negativa.

El ambiente densamente poblado instala una vivencia de aislamiento, de soledad que se expresa en la sensación de “*ser nadie*”, “*una nada*”, “*uno entre mil*”, dando cuenta de la pérdida de referentes y de identidad.

Los grandes conjuntos sociales generan aislamiento y “una pluralidad de soledades”, en la que cada individuo experimenta la sensación de ser reemplazable, “una pieza dentro de un gigantesco engranaje, certeza que engendra un sentimiento de soledad y pérdida de identidad”, como describen Pichon Rivière y Quiroga. El sentimiento de soledad instala la necesidad imperiosa de constituir un grupo

que sirva como referencia, que contenga y ayude a resistir: "El individuo solitario y anónimo encuentra su fuerza e identidad en la intensidad de la cohesión y solidaridad del grupo", situación que facilita la transición y el pasaje en el ingreso a la Facultad y "lo convierte en actor" (Pichon Rivière y Quiroga, 1970, p. 48).

La ruptura con la modalidad de la educación secundaria representa una prueba bastante difícil, que debe ser superada de manera paulatina y progresiva, hasta que el ingresante lograr encontrar "su lugar" entre tanta gente, ubicarse en las distintas dependencias y constituir un grupo de estudio. La necesidad de pertenencia, de inclusión, de identificación es esencial al sujeto (Pichon Rivière, 1985). Existe entre los ingresantes el reconocimiento de la necesidad de agruparse y de la importancia de participar en espacios grupales, situación en parte estimulada a partir de la participación en el Ciclo de Ambientación. Señalan:

"Aquí sí o sí hay que armar grupos, hay que integrarse..."

En la perspectiva psicosocial, la tendencia a la afiliación es una necesidad universal que lleva a los sujetos a asociarse, a la búsqueda de vínculos positivos: "Surge así el comportamiento social, ese interjuego de encuentros y reencuentros, esa infinita trama de las relaciones interpersonales en la todos estamos comprometidos" (Pichon Rivière y Quiroga, 1970, p. 87). La afiliación indica el grado mínimo de ligazón que una persona puede llegar a tener con otro. Un sujeto se afilia a algo, se relaciona con otro y si este acercamiento prospera puede dar lugar a un sentimiento de pertenencia que supone mayor confianza y participación con un cierto grado de compromiso afectivo (Pichon Rivière, 1981):

"Al principio me costó entablar una relación con los chicos, pero al final del año terminé con un hermoso grupo de compañeros y algunos amigos. Una cosa que facilita el cursado, ayuda a los alumnos, a los compañeros, creo que es bueno para todos los chicos relacionarse"

De acuerdo a la Psicología Social, quien pretende pertenecer o integrarse a una comunidad tiene que establecer y mantener con cierta regularidad una serie de contactos, de interacciones, proceso en el que el aprendizaje de la realidad estará condicionado por las relaciones intrasubjetivas, estructuras vinculares internalizadas, articuladas en un mundo interno. De manera que el organizador necesidad-objetivo-tarea pondrá en marcha el proceso de interacción:

"Con mis compañeros logramos formar un grupo muy unido y creo que es fundamental porque pasamos la mayor parte del día juntos, hay días que llegamos a estar 9 horas"

Para la Psicología Social, la necesidad constituye el fundamento motivacional de la interacción, es la base y el motor de la relación el otro. El otro o los otros aparecen intrincados en el interjuego necesidad/satisfacción, en una red de expectativas, adquiriendo relevancia, significatividad como cooperantes o antagonistas (Quiroga, 1988). La interacción implica comunicación, intercambio de mensajes, ajuste de la conducta de uno a la conducta del otro, registro de la experiencia y también, aprendizaje. De esta manera: "La realización de la tarea, es decir, el conjunto de operaciones destinadas a satisfacer necesidades y alcanzar objetivos comunes exige en primer término, que los integrantes del grupo reconozcan esas necesidades y objetivos como comunes" (Quiroga, 1998 a, p. 90)

La integración de grupos es una actividad importante en el proceso de transición y de permanencia: los grupos contienen, ayudan, dan apoyo, permite una red de solidaridades que acompaña y en cierta forma, sujetan y contribuyen a la persistencia. Si se da lugar a una relación más abierta y cooperativa se avanza en la construcción de un vínculo. Un estudiante oriundo del interior de la provincia comenta:

“La relación con los compañeros tiene un lugar importante ya que muchas veces cuando pensamos que no podemos seguir con la carrera, ellos nos alientan y nos aconsejan para poder continuar”

En el proceso de incorporación e integración a una nueva institución, el recién llegado descubre casi inmediatamente la importancia de contar con sus pares, de manera que se podría decir que el imperativo “*armar grupos*”, “*integrar grupos*” constituye un mandato implícito que se descubre a poco de arribar. Mandato que no se puede desconocer y que contribuye a disminuir la sensación de soledad y anonimato que provoca la masividad. Un estudiante explica:

“Me resultó muy duro entender cómo funcionan las cosas aquí y mucho más hacerme de un grupo, es decir, poder compartir con alguien, preguntar con confianza..., eso fue muy importante para mí y lo sigue siendo. Muchas veces me dan ganas de tirar todo e irme...”

La incorporación de un individuo en un grupo se da a través de un complejo mecanismo que se apoya fundamentalmente en la comunicación, “un verdadero sistema de señales del que el lenguaje verbal sería solo un elemento” (Pichon Rivière y Quiroga, 1970, p. 87) y que permite a cada individuo expresar su deseo de incorporarse a una comunidad determinada, ser evaluado por sus miembros y recibir la aceptación o el rechazo. Deseo que no siempre se realiza de manera natural y espontánea:

“Lo que más me costó fue integrarme, armar un grupo”

Reflexiones finales

Tal como se expresó precedentemente, una problemática particular de las instituciones universitarias radica en la dificultad para lograr la permanencia y avance de los estudiantes en las carreras.

Por un lado, hay que considerar que atravesar la transición supone una conmoción subjetiva en la que los ingresantes se pierden importantes referentes simbólicos y es necesario reconstruirlos en un nuevo contexto. Implica por un lado, ubicarse en el contexto específico, familiarizándose con el ambiente físico y social. Y por otro, desplegar ciertas acciones de aprendizaje conducentes a sentirse parte, miembro integrado de la comunidad.

Por otro lado, la permanencia es considerada como el tiempo que el estudiante invierte en la consecución de una carrera, lo que supone un recorrido, un itinerario por los espacios y tiempos institucionales en función de ciertas pautas y normas establecidas en el curriculum, las normativas, el régimen académico (Barros, Gunset y Abdala, 2004).

Tal como se encontró en esta investigación, la sociabilidad, sobre todo en lo que hace a la configuración de grupos –entre otras cuestiones–, resulta una circunstancia clave en la permanencia del estudiante, fundamental para fortalecer el sentido de pertenencia a la institución.

Llegar a convertirse en miembro de una comunidad o grupo implica lograr un sentimiento de

pertenencia, sentirse 'parte de', lo que supone entre otras cosas, el logro progresivo del lenguaje institucional común. En esos espacios de integración y formación de grupos se va construyendo una trama vincular, personal y afectiva en tanto compañeros que genera paulatinamente un sentimiento de pertenencia (Pichon Rivière, 1986). En este punto es que la posibilidad de integrarse y formar grupos contribuye a sostener la permanencia y avanzar en la carrera hasta la graduación. Las posibilidades que abre la constitución de grupos y vínculos favorecen la comunicación y cercanía con la propuesta educativa elegida, actuando en convergencia con otros factores colaboran con el aprendizaje y ayudan a superar el aislamiento que impone la masividad.

Referencias

- Barros, ME., Gunset, V. y Abdala, C. (2004, octubre). El oficio de estudiante universitario, un trabajo artesanal. Ponencia en *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano L universidad como objeto de investigación*. Tucumán: UNT.
- Corral de Zurita, N. (1995). *La transición nivel medio-universidad. Encuesta ingresantes. Elección y cambio*. Corrientes: UNNE.
- Ezcurra, A. M. (2011 a). Masificación y enseñanza superior una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves. En N. Fernández Lamarra y M. de F. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América latina. Límites y posibilidades* (pp. 60-72). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Ezcurra, A. M. (2011 b). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Serie Universidad. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, L. (2005 [1994]). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 1ª edición 6ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Pichon Rivière, E. (1981 [1975]). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, I*. 6º edición. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (1975: Buenos Aires: Galerna).
- Pichon Rivière, E. y Quiroga, A. P. (1985 [1967]). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión (1ª edición, Editorial Galerna).
- Quiroga, A. P. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Eje temático 4
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN:
EDUCACIÓN, ESTADO Y SOCIEDAD CIVIL

La representación de la infancia de los sectores populares en el primer peronismo

Estela Raquel Elena Alcaide

Dora Irene del Valle Guaras

estelalcaide@gmail.com

Resumen

Diferentes historiadores señalan que la historia de la Argentina puede dividirse en dos, un antes y un después del peronismo. En tal sentido, es también conocido que con el peronismo se constituyeron nuevos sujetos sociales, políticos e históricos: los desposeídos, los obreros, los “cebollitas”, los “descamisados”. Además observamos que se han considerado desde diversos postulados al peronismo como un movimiento que albergó lo que los historiadores llaman *sectores populares*. Nuestro objetivo es considerar la categoría de sectores populares, para hablar de uno de los sujetos que tomo una significación meridiana en el primer peronismo como lo son los *niños y la infancia*. A tal efecto vamos analizar cómo se representa la categoría niño e infancia en algunos libros de lectura de la época que ilustran esta nueva configuración social y política.

La novedad aportada por el peronismo no fue tanto (aunque sí lo fue) la utilización a gran escala de los recursos educativos del Estado (ya lo había hecho Sarmiento a menor escala en otro momento histórico) sino más bien una utilización del enorme poder educativo del Estado para la obtención de consenso y legitimidad, en un contexto de politización generalizada de los sectores populares.

Palabras clave: Historia de la Educación: Educación, Infancia y Estado

Abstract

Different authors poin out that the history of Argentina can be divided into two, before and after Peronismo. In that sense, it is also known, that with Peronism new political social subjects were constituted: the dispossessed, the workers, the onions, the “descamisados”. In addition we observe that have been considered from diverse postulates to teh Peronism like a movement that hosted what the historians call popilar sectors. Our is to consider the category of popular sector to talk about one of the subjects that took a meridian significance in the first Peronism as are children and childhood. To this end we will analyze how the category of children and childhood is represented in some books of Reading of the time that illustrate this new social and political configuration.

In conclusión, the novelty provided by Peronism was not so much (although it was) the large-scale utilization of the educational resources of the State (Sarmiento had already done so on a smaller scale at another historical momento) but rather a use of the enormous power of the State to obtain consensus and legitimacy in a context of widespread politicization of the popular sectors.

Keywords: Education Histoy, Childhood and State

Introducción

En el tomo dedicado al peronismo Juan C. Torre (2001) nos dice:

La historia política argentina en el siglo XX se divide en dos: antes y después del peronismo. Al constituirse como fuerza política en 1945 desplazó hacia el pasado la tradicional oposición entre radicales y conservadores sobre la que habían girado las luchas políticas desde la cruzada por la libertad del sufragio. En lugar de esa oposición se levantó otra más cargada de contenido de clase y tributaria de los conflictos que acompañaron la expansión de los derechos sociales y la integración política y social de vastos sectores del mundo del trabajo. Perón tomó una decisión estratégica, apelando a una retórica que le ganaría el fervor *popular* proclamó el advenimiento de la era de las masas... y convocó a los trabajadores a movilizarse. (pp. 13-23)

En igual tono, Somoza Rodríguez (2006) expresa:

El peronismo accedió al poder en 1946 proponiendo a la sociedad un programa democratizador de las relaciones económicas y políticas que habían tenido vigencia predominante hasta ese momento. Instauró uno de los primeros Estados de Bienestar de América Latina, y construyó su hegemonía favoreciendo una cierta movilización y politización de las clases subalternas, aunque bajo el vigilante control de los aparatos del Estado y del Partido... Hacia el final de este período se hicieron visibles tendencias hacia un régimen de "sólo un partido de Poder", expresadas, por ejemplo, en la elevación de la "Doctrina Justicialista" a "Doctrina Nacional", obligatoria para funcionarios del Estado (maestros y profesores incluidos) y aun para el común de los ciudadanos... Con el peronismo... Se constituyeron al mismo tiempo nuevos *sujetos sociales, políticos e históricos*: los desposeídos, los obreros, los "cebollitas", los "descamisados"... En los aspectos educativos el peronismo introdujo también cambios. Hubo una notable expansión de la matrícula en todos los niveles, se mejoraron los salarios de los docentes y se construyeron y equiparon numerosos edificios escolares... Además de las intervenciones en el aparato escolar formal, una intensa actividad político-educadora se desplegó a través de instituciones no-formales, ateneos, campañas, misiones pedagógicas y actividades culturales y deportivas. (p. 115)

Vemos que se ha considerado desde diversos postulados teóricos al peronismo como un movimiento que albergó lo que los historiadores llaman *sectores populares*. El uso de la categoría "sectores populares" fue –y sigue siendo– blanco de críticas que lo reducen a un término que engloba a un universo social tan amplio que le quita identidad y precisión. Sin embargo, consideramos que sería posible hablar de uno de los sujetos que tomó una significación meridiana en el peronismo como lo son los *niños y la infancia*. Desde su pertenencia a los *sectores populares* pues dicha categoría es especialmente útil para el estudio de aquellos sectores excluidos del prestigio social, del poder político y de solvencia económica.

Pensamos en aplicar la categoría de sectores populares y en especial ver cómo fue configurado el sujeto niño y la infancia durante el primer peronismo ya que al decir de Carli (2002) "podemos sostener que en los discursos peronistas la niñez es construida como una bisagra generacional entre el nuevo Estado-nación y los emergentes sectores populares". Más adelante, y profundizando en la idea de la infancia, continúa:

...el peronismo partió del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular para constituir un nuevo sujeto político cuya identidad generacional se definía no por sus derechos propios sino por su pertenencia al nuevo territorio de la nación. A partir de esta definición, la niñez fue objeto de una interpelación política que formará parte del dispositivo discursivo del peronismo. (Carli, 2002, p. 262)

A tal efecto vamos a tomar algunos de los libros de lectura de la época que ilustran esta nueva configuración social y política.

Los únicos privilegiados son los niños

Al decir de Sandra Carli (2002) para el historiador francés Jean-Louis Flandrin, la infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas.

Hasta la primera mitad del siglo XX las historias políticas y las historias de la educación se habían ocupado de describir la emergencia de los estados-naciones, pero volviendo invisibles a las generaciones de niños que transitaban por las fábricas o las escuelas, minimizando el impacto de las concepciones sobre el niño en el cambio histórico.

El punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la Modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas con el niño. El historiador Philippe Ariès (1960) es quizás el referente máximo de los estudios sobre la infancia. Las tesis básicas de Ariès (1960) señalan que, a diferencia de la sociedad tradicional que no podía representarse al niño y en la que predominaba una infancia de corta duración, en las sociedades industriales modernas se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño. La tesis de Ariès (1960) desnaturaliza la noción de infancia, en tanto la ubica como producto de un entramado social, político, cultural y económico. Manifiesta que el *sentimiento de infancia* es un cambio en la actitud de los adultos hacia los niños y afirma que ese sentimiento es producto de la Modernidad.

A partir de lo expuesto por P. Ariès, Frabboni (2005), sostiene que la configuración de la identidad infantil atravesó tres etapas: primera identidad, *el niño adulto o la infancia negada*, en la Edad Media y los comienzos de la edad Moderna, *ser niño* en aquellas socioculturas ha significado, siempre, convertirse, ya desde la época del destete, en *compañero natural del adulto*. Más aún, a los siete años recibe el carnet de identidad jurídica de adulto... señala Ariès (1960), en este marco de vida social faltó el *sentimiento de la infancia*. Una segunda identidad, *el niño «hijo-alumno» o la infancia institucionalizada*, con la fase madura de la Edad Moderna, la infancia pasa página e inaugura una nueva época existencial... Paralelamente al nacimiento de la familia moderna, la infancia llega a ser un baricentro de interés educativo para el adulto... En el origen de esta nueva identidad de la infancia está la revolución industrial y el consiguiente cambio de la familia en la sociedad. Esta apuesta pedagógica jugada en la ruleta de la educación, se convierte en práctica cotidiana de la institución familiar que comienza a servirse de la *escuela* como instancia integrada, y complementaria. *La escuela* sustituye al aprendizaje tradicional. *La familia* reivindica para sí las tareas primarias de la educación, *afectiva y ética-conductual*... este juego de adjudicaciones dividirá irremediabilmente la personalidad infantil: desdoblada, partida entre el clima

escolar y el familiar. El resultado fue el secuestro del niño de la sociedad de los adultos, lo vigilan y lo legalizan con una doble patente de reconocimiento: la de *niño-hijo* y la de *niño-alumno*. El ser hijo/alumno es así una participación en el mundo adulto en pequeña escala... En conclusión, el derecho a ser niños se concede solamente si se pertenece a esta familia y a esta escuela. En la tercera identidad, *del niño hijo-alumno al niño sujeto-social*, en el clima moderno, el niño goza de márgenes más amplios de autodeterminación y libertad... Esta época histórica nuestra, fuertemente marcada por la transformación tecnológica-científica y por el cambio ético-social, tiene todas las premisas para hacer dar el último salto a la educación del niño, legitimándolo de una vez por todas, como *figura social*, como sujeto de derecho en cuanto sujeto social. En particular, la infancia tiene derecho a su reconocimiento existencial y cultural como clase social: como primera edad generacional dotada de propios e inalienables derechos y deberes de ciudadanía.

En Argentina, al igual que lo plantea Ariès (1960) para Francia, antes de la época moderna no existía un sentimiento de infancia. Al respecto, Moreno (2004) afirma:

Es muy difícil encontrar en la sociedad de hoy los parámetros válidos para entender la función de los niños y los jóvenes en la sociedad colonial. La niñez como etapa de juegos, socialización a través del contacto con otros niños y con adultos, de aprendizaje elemental, de estímulo a la inteligencia, de afecto, cariño y abrigo, es algo que surge de las ideas contemporáneas. (p. 66)

Si admitimos que la infancia es una construcción social, vemos que esta construcción social se relaciona no sólo con las transformaciones de la familia como lo plantea Ariès (1960) sino además con la emergencia de la escolaridad. Por ello, en los proyectos de la Modernidad, la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Así, en nuestro país, la escolaridad obligatoria funcionó como un dispositivo disciplinador de los niños de los sectores populares, hijos de la inmigración y de la población nativa, pero al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país. Al imponerse a la sociedad la obligatoriedad escolar de los menores de 6 a 14 años, esto incidió en la constitución de los niños como sujetos, ya que comenzaron a ser interpelados por diversos tipos de discursos, que oscilaron entre la protección, la represión y la educación. La infancia, como lo dice Narodowsky (1995) se convirtió en el punto de partida y en el punto de llegada de la pedagogía.

En suma, hablar de la infancia alude a una construcción histórica, social, política y cultural. Así lo expresa S. Carli (1999):

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales. (p. 12)

Así como la noción histórica de infancia nos permite comprender que los niños son producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada, la noción de sujeto nos permite entender

que esa construcción es siempre en relación con un adulto. Según Carli (1999) “es en la ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que adviene el niño como sujeto” (p.19). Esta ligazón es constitutiva. La referencia histórica al proceso de construcción social de la infancia no debe hacernos perder de vista el hecho de que dicho proceso pretende capturar la construcción simbólica singular de los niños, y que esa construcción opera con un “vínculo profundamente asimétrico” (Bleichmar,1993, como se cita en Carli, 1999, p.19).

Podríamos sostener que la historia es hecha por el hombre y la educación es una práctica social, humana, compleja. Así, la educación en tanto práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos a partir de otro sujeto. Esto es particularmente interesante durante el primer peronismo, si vemos cómo se participa en la “relación pedagógica” (entendida aquí como una relación asimétrica; entre alguien que posee saber-poder y otro que no lo posee) ya que ésta, no se encuentra únicamente en las instituciones escolares sino que, muy por el contrario, se encuentra dispersa o “disuelta” en muy variadas formas de relación entre actores e instituciones sociales, sin embargo, en el peronismo lo que se destaca es una “relación pedagógica” entre el líder y sus seguidores. Obviamente no identificamos el campo político con el campo educativo, sabemos que ambos se encuentran estrechamente interrelacionados, pero también que cada uno tiene su propia especificidad, historia y autonomía. Sólo pensamos

(...) que durante el primer peronismo la “relación pedagógica” fue, más de lo que lo había sido en los regímenes políticos que lo precedieron, parte integrante de los mecanismos de dirección política y de la relación entre Perón y los peronistas, entre conductor y conducidos” (Somoza Rodríguez, 2006, p. 116).

Perón se adjudicaba a sí mismo el papel de *Primer Pedagogo* (“el conductor no es sólo un artista que lleva, es también un maestro que forma, que enseña, que va educando”) y sus funciones eran, entre otras, elaborar la doctrina, «educar» («formar») a la masa en general. Líder y ciudadanos, Maestro y Discípulos, lo educativo como constituyente de lo político, el desvelamiento del ámbito escolar como ámbito politizado, fueron tipos de relaciones sociales promovidas por el peronismo e instrumentalizadas para configurar un nuevo tipo de ciudadano y un nuevo tipo de consenso.

El modelo político peronista se basó en la politización controlada de los sectores populares. La “educación cívica peronista” denunciaba la falsa neutralidad de la formación cívica tradicional, que favorecía los intereses de los grupos dominantes tradicionales (“oligarquía”) en perjuicio de los sectores populares mayoritarios, y se presentaba a sí misma como “no-neutra”, es decir, que reconociendo explícitamente que interpelaba desde una definida posición política era, precisamente por esto, la verdadera doctrina de la justicia y la armonía social.

El discurso de Perón en favor de la democratización social de la situación de la población infantil gozó de consenso social en una primera etapa, una nueva concepción estatal sobre la ayuda social, orientada según principios de justicia social, inició un nuevo camino en la protección de la niñez. Un ejemplo de esta nueva política la encontramos en su discurso al inaugurar el año lectivo en 1951:

En la Doctrina Justicialista, que yo he creado como la norma... hay una frase, tal vez la más bella, que dice: “En la Nueva Argentina lo únicos privilegiados son los niños”. Pero esta frase no serviría de nada si no la hubiésemos cumplido (p. 11, 1951, Biblioteca del Congreso de la Nación)

Esta idea se observa en Eva Perón, la política social llevada adelante por la Fundación de Ayuda Social se distinguía de la caridad, estaba vinculada a un proceso de planificación y era considerada un deber social como "exteriorización del deber colectivo de los que trabajan con respecto a los que no pueden trabajar". Esto resulta notorio en sus escritos. En una nota titulada "Olvidar a los niños es renunciar al porvenir", calificó el problema del niño como un "problema nacional", y buscó diferenciar sus políticas de infancia de las del pasado:

Allí están los niños que no figuraban en la preocupación de nadie porque no podían votar, ni podían prestar sus nombres inocentes para las sucesivas farsas electorales con que se pretendía demorar el despertar de nuestro pueblo. Allí agonizaban subalimentados, enfermos, los hijos de los mismos que creaban la riqueza y que no tenían ante ello otro futuro que el hospital, la miseria y la desesperación; o el delito (s/d, 1951, Presidencia de la Nación)

Interpelados por Eva Perón como los "pequeños descamisados del interior del país" o los "hijos" de los descamisados, los niños pobres fueron destinatarios de un discurso de carácter político: debían convertirse en las vanguardias políticas del futuro. Si "vanguardia" había sido un significante utilizado en otras décadas para apelar a los grupos literarios más innovadores, ahora asumía un significado inverso: según Eva Perón, la vanguardia sería un producto de la intervención política, social y pedagógica sobre la niñez pobre. Como vemos, se identifica al sujeto niño como perteneciente a un sector particular, los sectores populares; nos interesa mostrar cómo aparece construido un sujeto en particular "el niño" no sólo como un sujeto pedagógico sino social.

Al hablar de los sectores populares como objeto de estudio, lo que estamos implícitamente diciendo es que, bajo un determinado punto de vista, una serie de individuos compartieron ciertos rasgos (la exclusión) u ocuparon determinada posición en la sociedad (de subordinación) que permite incluirlos dentro de esa categoría.

Podemos identificar *lo popular* con aquello que no formaba parte de la élite, de la cultura letrada ni del mundo de los privilegios. Aplicado a la sociedad, se trataría, en general, del variado universo social que se caracterizaba por hallarse excluido del mundo del privilegio y del ejercicio del poder, es decir, un amplio sector de la sociedad que no estaba en una posición dominante en lo económico, lo político y lo social. En él habría, por lo tanto, una enorme diversidad ocupacional, de tradiciones culturales, de riquezas y prestigio, las que permitirían establecer diferentes segmentos.

Pensar en la identificación del sujeto niño con esta definición puede parecer contradictorio ya que en ella se dice que lo popular no formaba parte de la élite de la cultura letrada ni de los privilegios, sin embargo, justamente eso es lo novedoso del discurso peronista. El reconocimiento de estos sujetos que llevaban décadas de postergación e interpelarlo y, hacerlos copartícipes de su propuesta pedagógica, pero sobre todo política. Uno de los muchos ejemplos encontrados en los textos escolares de la época, el libro de lectura *Privilegiados* de Gutiérrez Bueno (1995): "Sara y su esposo son peronista. Votaron a Perón" (p. 20).

Este nuevo modelo político peronista necesitaba, además, un nuevo modelo educativo, por ello, los cambios que se observaron a partir de 1945 (mayor democratización del reparto del ingreso nacional, movilización y politización de los sectores populares), exigían una profunda internalización de los valores

y conceptos del nuevo ideario socio-político. Se precisaba de vastos sectores de población convertidos en militantes políticos o, en términos de Perón, “apóstoles” y “predicadores” de nuevo cuño. En otro texto escolar encontramos:

En los rostros de todos está pintada la alegría... Se celebra algo muy importante: acaban de recibir el título de propiedad de las tierras en las que años tras años sembraron y sembraron. –En la Argentina Justicialista, la tierra es nuestra. ¡De los que la trabajan!– como dice nuestro Presidente el general Perón. (Domínguez, 1955, p.105).

Podemos ver que hay un énfasis no sólo en el aspecto económico (no sólo es una cuestión de ser niño pobre), sino que también se reivindican aspectos culturales que tradicionalmente se han relacionado a los sectores populares. Esto lo vemos en el siguiente texto:

La Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas no es un instituto más: es una escuela fundamentada que tiende al estudio y difusión de las tradiciones nacionales... cinco mil niños aprenden a bailar jugando, en los cursos infantiles (Albornoz de Videla, s/f, p. 15)

Durante el peronismo, los niños y, por ende, las nuevas generaciones participaban de aquellos espacios sociales que eran parte fundamental para esa nueva identidad. En consecuencia, se puso en marcha una política de infancia, saturada de enunciados de redención social. Veamos lo que nos muestra un libro de lectura:

¡Pobre Mariquita! ¿Cuándo le llegaría el turno a ella y a muchísimas compañeritas de su barrio, que anhelaban expandir sus infantiles corazones entre risas y juegos?... entre tanto pasaron los años y Mariquita ya con diez años cumplidos... oyó muchas conversaciones que anunciaban un cambio para los pobres de la Patria... poco tiempo después vio en muchos lugares la instalación de numerosos juegos y... En lugar destacado de una de las obras de instalación vio dos fotografías, la del General Perón y la de Eva Perón, que eran quienes traducían a la realidad los sueños infantiles de millones de niños pobres... desde entonces Mariquita fue muy feliz en la República donde los únicos privilegiados son los niños...(Horn, 1954, p. 29-30)

Este tipo de intervención estatal pretendía alterar radicalmente la continuidad intergeneracional de la pobreza y de la cultura política: desde este imaginario se creía que otro tipo de experiencia de infancia podía proyectarse hacia el futuro de la sociedad argentina provocando una ruptura en los futuros prediseñados por el origen social, por tradiciones intelectuales y por trayectorias políticas. Veamos un texto que ejemplifica esta idea:

Hace algunos años vivía, en las afueras de una villa cercana a la ciudad de Tucumán, el pequeño Changuito, que éste era su apodo... vivía en un ranchito y vestía pobremente; sólo usaba alpargatas para ir a la escuela, yendo después siempre descalzo; (...)

Para concurrir a la destartalada escuelita tenía que caminar diariamente una media hora de ida y otra de vuelta en compañía de dos de sus hermanos (...) En tanto la necesidad apretó aún más al hogar de los Luna, pues a raíz de una huelga en el ingenio, muchos obreros fueron llevados presos

y otros maltratados, y pasaron varios meses sin que el padre cobrase jornal. (...) pocos días después apareció en el hogar de Changuito un hombre que dijo ser enviado del nuevo gobierno Justicialista y que el padre de Changuito había sido elegido para integrar la delegación... para ir a Buenos Aires a llevar un petitorio de mejoras... varios días después... todo quedó resuelto favorablemente para los trabajadores... ya no eran negras las perspectivas... trabajando sólo ocho horas diarias, con los domingos y días de fiestas libres, con vacaciones pagas y muchas otras cosas más... al mes siguiente empezaron la construcción en la villa de dos casas muy grandes: una para la nueva escuela...; la otra para instalar una sala de primeros auxilios (Horn, 1954, p. 17-23)

El peronismo intervino en el aparato escolar formal a través de cambios en los contenidos curriculares, en la introducción de nuevos símbolos y ceremonias, en la utilización de nuevos libros de texto. etc. Pero además, la ayuda social al niño tuvo un carácter reparatorio y de redención social, un sentido político instituyente de un nuevo orden cultural y político. Ese niño, pequeño descamisado, cabecita negra, del interior del país, huérfano o paria, iba a ser vanguardia, ciudadano, peronista leal, artífice del futuro.

De este modo, la expansión de la matrícula escolar y la democratización del acceso a la educación fueron, al mismo tiempo, tanto consecuencia de la mejora del nivel de vida de los sectores populares y de la satisfacción de algunas de sus demandas, como imposición por el poder político peronista de un nuevo tipo de valores cívicos y políticos. Un ejemplo de esta nueva situación de los niños:

Sobre el fondo verde del paisaje, se destacan las casitas del nuevo barrio... Cada familia es, ahora, dueña de su vivienda. Por eso están de fiesta y hay música y alegría... Y como éste, son muchos los barrios obreros que se han inaugurado en el país, comenta don Pedro que, sonriente contempla cómo juegan, felices los niños, "únicos privilegiados en nuestro país", como los llama el General Perón (Domínguez, 1955, p. 88).

Conclusión

La historia de la educación, como la historia de la producción de sujetos, y de la circulación, administración e imposición de saberes, conductas y valores, constituye un punto privilegiado de observación de los movimientos de reforma social y de los procesos de construcción de hegemonía o de contra-hegemonía. Podemos decir para finalizar que, por un lado, la novedad aportada por el peronismo no fue tanto (aunque sí lo fue) la utilización a gran escala de los recursos educativos del Estado (ya lo había hecho Sarmiento a menor escala en otro momento histórico), sino más bien una utilización del enorme poder educativo del Estado para la obtención de consenso y legitimidad, en un contexto de politización generalizada de los sectores populares. En todo caso, en ningún período histórico nacional anterior se había hecho un uso tan generalizado y masivo de la educación ni se le había dado tal relevancia frente a otros instrumentos de intervención política, como lo hizo el peronismo. Mientras que la función históricamente asignada por el Estado a la educación había sido la de legitimar la desigual distribución de los recursos sociales, durante este período, la institución escolar sirvió para la proyección de una imagen paradigmática de conductor (líder) político de Perón, que perduró durante décadas en el imaginario social argentino.

En segundo lugar, si bien la Declaración de los Derechos del Niño (con su antecedente de 1924),

surgió en 1959, en la Argentina previa al Peronismo, la vida cotidiana de amplios sectores de niños no se diferenciaba de la de los adultos en la medida en que compartían cuerpo a cuerpo la lucha por la supervivencia, éste era un fenómeno que indicaba una ausencia del sentimiento de infancia. Decíamos que la historia de la educación nos permite ver los cambios sociales, así podemos hipotetizar que los cambios ocurridos durante el peronismo están manifestando el surgimiento de la tercera identidad propuesta por Frabboni (2005), el sujeto niño como un sujeto social de derecho y la infancia como una etapa generacional distinta del adulto, sobre todo, para los pertenecientes a los sectores populares, que habían sido dejados de lado en los proyectos políticos anteriores. Vemos que son numerosos los ejemplos de esta reivindicación de la infancia, si debiéramos evaluar la persistencia histórica de la identidad peronista, esta idea podría ser tenida en cuenta para el análisis. Basta hojear las lecturas que se difundían en las aulas por aquellos años.

Referencias

- Ariès, P. y Duby, G., (1991). *Historia de la Vida Privada. Del Renacimiento a la Ilustración*. Editorial Tartus.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, Socialización y Subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Frabboni, F. y Pinto Minerva, F. (2005). *Introducción a la Pedagogía General*. México: Siglo XXI.
- Moreno, J. L. (2004). *Historia de la Familia en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Narodowsky, M. (1995), *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y Política en Argentina 1946-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torre, J. C. (Dir.) (2001). *Nueva Historia Argentina. Los Años Peronistas (1945-1955)*. Tomo VIII. Buenos Aires: Sudamericana.

Fuentes:

- Subsecretaría de Informaciones de Presidencia de la Nación, (s/d). *Perón, Eva. Escribe Eva Perón*. Bs. As. Disponible en archivoperonista.com
- Domínguez, M. A. (1955). *Ronda Infantil*. Libro de lectura para 1º Grado Superior. 1º edición, Kapelusz.
- Albornoz de Videla, G. (s/f). *Justicialismo*. Libro de lectura para 3º Grado, Estrada.
- Horn, M. (1954). *La Niñez Redimida*. Editorial Eva Perón, Argentina.
- Gutiérrez Bueno, A. (1955) *Privilegiados*. Libro de lectura inicial, Kapelusz, 4º ed.

Estrategias ideológicas de la dictadura de 1976 para la educación lingüística en Argentina: el monolingüismo como horizonte

María Stella Taboada

mariastellataboada@gmail.com

UNT

Resumen

La educación lingüística llevada a cabo por la dictadura militar de 1976 recuperó los modelos ideológicos forjados por el primer gobierno de facto en Argentina: una política monolingüe y monodialectal destinada a legitimar como referente identitario la variedad castellana oficial en España, rebautizándola en esta instancia como *idioma nacional*.

Con ese propósito envió a los establecimientos educativos en 1978, la “Circular N° 86^a UNT”, que contenía la “Resolución N° 164/77” de la Subsecretaría de Educación en la que se definían los *lineamientos generales* del área Lengua, destinados al *mejoramiento* de su enseñanza. El documento operó como fundamento y direccionamiento de la planificación lingüístico educativa durante todo el período (1976-1983).

Siguiendo las estrategias de las distintas agencias de “la lengua española” apeló a tácticas de apropiación epistemológica para resemantizar y subvertir núcleos conceptuales renovadores de las teorías del lenguaje y de la didáctica de la lengua y *aggiornarlos* a sus objetivos de homogeneización lingüístico cultural.

Palabras clave: dictadura, ideologías, enseñanza, lengua, monolingüismo.

Ideological strategies of the 1976 dictatorship for linguistic education in Argentina: monolingualism as a horizon

Abstract

Linguistic education carried out by the 1976 military dictatorship recovered the ideological models forged by the first de facto dictatorial government in Argentina: a monolingual and mono-dialectal policy destined to legitimize the official Castilian variety from Spain as a reference of identity, this time renaming it as the national language.

To this end, “Memorandum N° 86” containing “Resolution N° 164/77” from the Education Undersecretary Office was sent to all educational institutions. This document defined general guidelines for language, aiming at improving its teaching. The document operated as the foundation and direction of linguistic-educational planning during the periods (1976-1983).

Following the strategies of the different academies of “the Spanish language”, tactics of epistemological owning were used to re-systematize and subvert renewed conceptual nuclei of theories of language and language pedagogy and add these to their objectives of cultural linguistic homogenization.

Keywords: dictatorship, ideologies, teaching, language, monolingualism

La ideología del orden

La dictadura que gobierna Argentina entre 1976 y 1983 justifica la toma del poder y su autodesignación como *Proceso de reorganización nacional* en la llamada "Proclama del 24 de Marzo de 1976". En este documento construye una representación del país y de sus instituciones como un caos, dominado por la *subversión, la corrupción, el desgobierno y la falta de ejemplos éticos y morales*. El ideograma principal que vertebra la enunciación castrense –en el que convergen formaciones discursivas del integrista católico y de un sanitarismo moralizante– es el de la correlación entre caos, subversión y patología colectiva. El paradigma se justifica en la argumentación de una carencia absoluta de institucionalidad en todos los órdenes: político, social, cultural, educativo, moral (Taboada y Castro Llomparte, 2016).

Con ese encuadre, el sistema educativo se caracteriza como una suerte de territorio minado, afectado por *deficiencias masivas*. La arquitectura ideológica de los discursos oficiales se configura desde de la acumulación de atribuciones negativas: "falta de coordinación y funcionalidad; rendimiento deficiente; mala articulación entre niveles; bajo rendimiento cuantitativo y cualitativo; inadecuada utilización de recursos humanos; falta de definición de contenidos"¹. Esta deliberada modalización negativa tiene como objetivo justificar una reorganización estructural del sistema que estratégicamente se disfraza de eficientismo tecnocrático: "la política a seguir debe proponerse el ataque masivo a las deficiencias detectadas con la formulación de planes a ejecutarse en todos los sectores en forma coordinada y eficiente".

Lo que se busca en realidad es el disciplinamiento de la comunidad educativa (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1985; De Luca y Álvarez Prieto, 2012), particularmente de los niveles medio y superior, donde se han gestado los movimientos que definen como *subversivos* y que se proponen *exterminar*.

En este contexto, con fecha 26 de Abril de 1978, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior envía a los establecimientos educativos con el formato de circular (Nº 86) la "Resolución Nº 164/77" de la Subsecretaría de Educación para el "mejoramiento de la enseñanza de la lengua y los lineamientos generales elaborados por un grupo de trabajo formado en cumplimiento del Art.2º de la citada Resolución". Se aclara que estos documentos constituyen "el punto de partida de los cursos de acción que esta Dirección Nacional desarrollará durante el corriente año lectivo". Y en este derrotero se informa que "se ha proyectado el Programa POR LA DEFENSA DE NUESTRO IDIOMA cuyos objetivos y cronograma se darán a conocer oportunamente".

La Resolución aludida contiene los "Lineamientos Generales de la Enseñanza de la Lengua" que servirán de sustento al diseño de los contenidos mínimos del Ciclo Básico de Nivel Medio, que luego serán aprobados en diciembre del mismo año por la "VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación".² El documento contiene en sí los núcleos centrales de una política lingüística afianzada a lo largo de las dictaduras del siglo XX, cuyo objetivo fue planificar una educación lingüística tendiente a asegurar la configuración de una conciencia social monolingüe.

¹ Discurso de Apertura de la VI Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación. La Plata, 16 y 17 de diciembre de 1976. El discurso estuvo a cargo del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, General Ovidio Solari.

² Conviene recordar que en el lapso citado, el Ministerio de Educación y Cultura estuvo a cargo interinamente del entonces Ministro del Interior, un militar, el General Albano Harguindeguy, para pasar a manos de Llerena Amadeo un mes antes de la sesión de la "VII Asamblea".

El género textual “circular”: recurso discursivo de verticalismo dentro del sistema educativo

La “Circular N° 86” sigue un formato tipificado para dar a conocer a los actores del sistema educativo lineamientos curriculares: se inicia con una nota al director de los establecimientos y, sin solución de continuidad, se agrega una copia de la Resolución correspondiente, también con formato estandarizado: *considerandos, resolución, texto documental*.

El hecho de que los lineamientos para la enseñanza se envíen a los establecimientos en la forma de una circular y como parte de un encuadre programático, el programa *Por la defensa de nuestro idioma*, que se anuncia en la nota al director sin ninguna especificación, constituye en sí una estrategia deliberada de comunicación: condiciona la lectura e interpretación del documento a la ideología monolingüe desde el título, que replica uno de sus enunciados prototípicos.

La circular constituye un tipo de texto informativo que vincula al productor y al destinatario desde un esquema cerrado de informador-informado, muchas veces con un carácter netamente instructivo. El destinatario se instituye como un sujeto pasivo, tanto en el proceso de producción de la información como en su interpretación, salvo que la circular deliberadamente se inscriba como recurso para una convocatoria. No es el caso de la dictadura, que explotó el formato textual como estrategia semiótico instructiva para imponer un tipo de comunicación verticalista y jerárquica que puede graficarse en el esquema: directiva-información-aplicación. Se enviaban a los *rectores/directores* las disposiciones y decisiones de los organismos nacionales; los rectores debían garantizar la *difusión de la información* prescripta, los docentes *aplicarla* y los estudiantes *rendir* (Taboada, 2012).

Es por esto que en la “Resolución” de la Subsecretaría de Educación, que sucede a los *considerandos* y antecede al documento de los *lineamientos*, se especifica claramente que son los organismos jerárquicos nacionales los que “van a implementar las medidas que, en sentido de los considerandos por la presente, corresponda adoptar en el curso lectivo 1978 para mejorar la calidad del aprendizaje lingüístico”. A los actores concretos del proceso de enseñanza aprendizaje no les cabe ningún protagonismo:

(...) un grupo de trabajo coordinado por la Dirección Nacional de Educación Media y Superior y constituido por un representante de cada organismo fijará los lineamientos generales de la acción a emprender, a fin de *homogeneizar* el tratamiento de los contenidos y las recomendaciones metodológicas que se impartan en cada ciclo y nivel. El conjunto de medidas adoptado se aplicará directamente pero será dado a conocer a esta Subsecretaría a más tardar en marzo de 1978. (La cursiva es nuestra).

A este esquema de dirigismo absoluto responde, por un lado, la táctica de anuncio de un *programa de defensa del idioma*, del que nada se dice concretamente pero cuya enunciación se emplea como tópico de lectura e interpretación de los “Lineamientos”, explícitamente destinados a homogenizar contenidos y métodos, sin margen de diversidad epistemológica, ideológica y práctica. Y, por otro, el envío extemporáneo de esos lineamientos en abril de un ciclo lectivo ya iniciado que, más allá de revelar problemas de gestión, se emplea como otra táctica para imponer arbitrariamente y sin el menor atisbo de discusión lo que la jerarquía decidió.

Los lineamientos generales de la enseñanza de la lengua: estrategias discursivo ideológicas del monolingüismo

Los “considerandos” o la naturalización de la colonización lingüística

Lo *considerandos* de los “Lineamientos generales”, que operan como fundamento argumentativo de estos últimos, se inician con una caracterización del estudiante y del egresado de los niveles primario y medio que los definen como sujetos de lenguaje aquejados por una patología lingüística masiva: una suerte de incapacitados lingüísticos que no pueden ni saben comunicarse.

Visto las carencias que acusa en materia de expresión oral y escrita el egresado promedio de los niveles primario y medio (...)

Que con relación a tales carencias se configura un diagnóstico de nuestros alumnos cuyos denotados más salientes son:

- a) Aguda dificultad para expresarse oralmente por falta de dominio de las estructuras básicas y del léxico;
- b) Dificultad para interpretar el lenguaje hablado;(...)
- c) La expresión escrita no alcanza a satisfacer exigencias mínimas para encarar los estudios del nivel inmediato superior.
- d) Incapacidad para leer con un nivel adecuado de comprensión y rapidez.
- e) Falta de conciencia del instrumento lingüístico y de sus posibilidades expresivas y comunicativas...
- f) Falta de gusto por la literatura y, por ende, de posibilidades para apreciar elementalmente los valores éticos, intelectuales y estéticos que ella encierra (...)

El discursivo argumentativo, en consonancia con los documentos vertebrales de la dictadura, obedece a una arquitectura ideológica que responsabiliza a los jóvenes de la *subversión* del orden social. Por eso, la política educativa debe apuntar a estos sujetos “de riesgo” y “en riesgo” en todos los campos de su formación. Y el campo de la educación lingüística es fundamental, ya que en la ideología del monolingüismo hablar correctamente una sola lengua (o una sola variedad homogénea instituida como tal) garantiza un pensamiento correcto (Taboada, 2011).

La configuración discursiva de estos *considerandos* sigue la misma lógica axiomática de las agencias que propugnan el monolingüismo: las capacidades y prácticas lingüístico comunicativas de los sujetos, que no siguen el modelo legitimado, carecen de estatuto ontológico; no pueden ser definidas como lenguaje ni como prácticas lingüísticas (Taboada y García, 2011; Taboada y Castro Llomparte, 2016). El estudiante genérico –al que se alude– en su vida cotidiana se comunica lingüísticamente con otros, es parte de dinámicas de intercomprensión y, además, en el caso de los ingresantes al nivel medio, ha recorrido una trayectoria previa de varios años de educación lingüística sistematizada. La contradicción antagónica entre los hechos y la imagen devastada de joven que construye el discurso queda neutralizada por la ideología monolingüe que subtiende la enunciación (no manejan la *lengua correcta*) y por la estrategia enunciativa de la generalización: todos los estudiantes promedio adolecen de esa carencia. Generalización y monolingüismo se entranan con el verticalismo del sistema para que el lector/docente se vea compelido a acordar con la representación de los alumnos. Por eso no es necesario especificar

por qué el alumno no sabe hablar si concretamente habla: quien no maneja la lengua oficial, no sabe hablar. Las variedades y prácticas diferenciadas, construidas en la interacción social y cultural, deben ser sustituidas por el “instrumento lingüístico” legitimado.

La concepción de la lengua no como una capacidad intrínseca, que se despliega en la praxis con otros, sino como herramienta externa al sujeto, que tiene que aprender a “usarla” –como quien aprende a usar un martillo (Bagno, 2003)–, es otro ideologema básico del monolingüismo que, a su vez, se implica mutuamente con las teorías y modelos conductistas que imperan en el campo educativo y social de la dictadura (Taboada, 2012). El sujeto social hablante es una tabla rasa hasta que no maneja el aquí llamado *idioma nacional*, que es precisamente el que le otorga estatuto de hablante. Y como uno de los núcleos de argumentación ideológica de la dictadura es la lucha contra lo que denominan *subversión*, encarnada en los jóvenes de nivel medio y universitario, se hace indispensable una limpieza radical. La desaparición física de personas debe complementarse con la desaparición de toda conciencia o conducta diversa, todo cambio, semiotizado como *desvío* y *subversión* de la *tradicción y moral nacional*.

La necesidad de complicidad o de consenso argumentativo (de los destinatarios del documento) con estas tramas ideológicas se pone de manifiesto en el párrafo que sucede a la citada caracterización del alumno, con el que se busca una suerte de justificación académico científica de lo dicho.

Que la opinión de los pedagogos más conocidos y de los educadores de los distintos niveles coincide en que los objetivos formulados para el aprendizaje del Idioma Nacional, salvo matices menores, son los correctos.

Que la solución del problema debe buscarse en la utilización de los contenidos y metodología empleada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el recurso de la generalización, la discursividad apela a una aparente cita de autoridad anónima que opera implícitamente como autorización de lo enunciado: no se explicita quiénes son los profesionales reconocidos ni tampoco por qué se les adjudica ese atributo. Y en estos sujetos anónimos quedan implicados todos los educadores. La estrategia atiende no solo a avalar lo dicho sino a vincularlo, por un lado –sin solución de continuidad explícita– con el *idioma nacional*, que queda así explicitado como aquello de lo que los alumnos carecen y, por otro, con la necesidad de modificar contenidos y metodología.

Llegado a este punto, la argumentación de los *considerandos* aborda el tópico central del discurso: los principios de la “nueva” política pedagógica del área, focalizados en los contenidos y la metodología a emplear.

Que en este último sentido conviene fijar los siguientes principios generales que orienten la política pedagógica en el área:

- a) Se aprende a hablar hablando: a escribir, escribiendo; y a leer, leyendo.
- b) La gramática no es un fin en sí mismo, sino un instrumento ordenador de las experiencias lingüísticas adquiridas.
- c) El aprendizaje del Idioma Nacional exige uniformidad metodológica y contenidos homogéneos.

Que en consecuencia... debe apuntarse, como base de las posibles soluciones, a la generalización

de la más eficaz, intensa e inteligente ejercitación de la expresión oral y escrita y de la lectura en todas sus formas.

La aquí denominada *política pedagógica* no es más que la aplicación de una planificación lingüística sustentada en una política monolingüe disfrazada de renovación científica. El primer principio (*se aprende a hablar hablando: a escribir, escribiendo; y a leer, leyendo*) reproduce uno de los aportes centrales de las disciplinas lingüístico sociales emergentes en las décadas de los 60/70, que recuperan al sujeto y a las prácticas del lenguaje como ejes de la investigación y la didáctica. Desde estos replanteos, las ciencias del lenguaje con anclaje social disocian críticamente la identificación milenaria entre lenguaje y gramática y replantean las teorías gramaticales formalistas de las lingüísticas estructurales y posestructurales desde una perspectiva explicativa de los procesos socioculturales y subjetivos de producción lingüística.

La aparente innovación epistemológica que comporta el primer principio y la cláusula inicial del segundo (*la gramática no es un fin en sí mismo*) a poco de andar revela su impostura, ya que inmediatamente después se define a la gramática como instrumento ordenador, axioma clave de las políticas monolingües (Taboada, 1999, 2011). El ideograma del orden (del sistema social, de los sujetos, sus prácticas y conciencias) de la dictadura encuentra en esas políticas una herramienta operativa para disciplinar las prácticas lingüísticas: la enseñanza de una gramática homogeneizante garantiza un pensamiento uniforme. El *se aprende a hablar, hablando (...)* no supone la decisión de promover las más diversas prácticas del lenguaje en múltiples contextos sino que involucra la reiteración de una ejercitación destinada a forjar un hábito como respuesta a una rigurosa normativa uniformizante que se espera garantizará el llamado *idioma nacional*. La apelación a este sintagma de larga data en las polémicas político lingüísticas argentinas es otra táctica de solapamiento ideológico, porque nada se dice en el documento acerca de los rasgos de ese idioma, ni se lo define concretamente, pero se insiste en la necesidad de su depuración y uniformización. Ideogramas estos últimos que remiten directamente a la política y a la ideología que la RAE (Real Academia Española), conjuntamente con las Academias Americanas de la Lengua Española, durante siglos, han intentado promover en los países Americanos: naturalizar la lengua oficial de España, el castellano, como parámetro identitario de sus ex colonias. En otras palabras, la enseñanza del *idioma nacional* tiene como finalidad última colonizar la diversidad lingüístico cultural de los estudiantes, a partir de la estigmatización de sus prácticas diferenciadas.

Los *considerandos* recurren a una estrategia centenaria de las políticas de las Academias de la lengua: el *aggiornamento* de aportes científicos a sus categorías ideológicas. La estrategia se lleva a cabo mediante la táctica de descontextualización de enunciados y referencias y su inscripción en otros contextos discursivo ideológicos que los resemantizan. El objetivo es vaciar de sustentos epistemológicos esas referencias, simulando una adhesión a las mismas, pero cuidando de no dejar liberada la interpretación mediante sutiles pistas hermenéuticas que la van direccionado. Así se construye la cadena semiótica que subtiende los citados principios: se aprende a hablar hablando una sola lengua homogénea, con el instrumento ordenador de la gramática, desde la uniformidad metodológica y epistemológica.

Los "Lineamientos generales para la enseñanza de la lengua": el rostro oculto de la impostura

El texto de los *Lineamientos*, ya desde la frase inicial evidencia la ideología lingüística que va a hilvanar la *enseñanza* de la lengua. Un sintagma clave, *captación lingüística*, pone de manifiesto los

propósitos de la educación: “El objetivo de la enseñanza de la lengua en el nivel primario es desarrollar en el alumno habilidades de captación y expresión lingüística.”

La tematización de *captación* (esto es, su colocación en primer término en la cláusula nominal, antepuesta a *expresión*) encuentra su justificación en la caracterización del niño como sujeto hablante. El niño llega a la escuela con *el habla imprecisa, incorrecta, popular o regional*. Ese lenguaje no es más que un *ejercicio instrumental previo*, esto es, una mera herramienta (concepción conductista) limitada, que el docente aceptará (o más bien, tolerará) como medio de vinculación pedagógica que posibilite *depurar su idioma*. No es casual entonces la sustitución del concepto de comprensión lingüística por el de *captación*.

Contrariamente a lo que ocurre en las otras disciplinas, el niño que ingresa a la escuela primaria aborda el contenido de esta materia con un largo ejercicio instrumental previo. Trae seis años de aprendizaje y como resultado un producto que la escuela debe aceptar. Así el habla imprecisa, incorrecta, popular o regional a veces, será el punto de partida del diálogo mediante el cual el maestro llegará a conocer al niño interlocutor y a sentar las bases de una correcta relación educando-educador, básica en el proceso de la comunicación.

Liberada mediante ella la espontaneidad y creatividad, podrá iniciar la tarea tendiente a enriquecer y depurar el idioma.

Definido el objetivo del proceso educativo, el documento se refiere a las áreas en las que se organizarán los contenidos. Nuevamente aquí se apela a la táctica de alusión a terminología proveniente del campo científico para dar visos de renovación. Sin mencionarlo explícitamente, se toman conceptos del estructuralismo, teoría que a pesar de su hegemonía en el ámbito de la investigación lingüística desde la década de 1930, había estado ausente en los diseños curriculares de la enseñanza de la lengua, aunque sí tenía presencia en algunos textos escolares. Así se organizan los contenidos en “tres campos”, dos de los cuales se designan de acuerdo a criterios epistemológicos de la citada teoría: *estudio sistemático de la lengua* y *estudio sistemático del discurso*, a los que se agrega *expresión oral y escrita*, que responde a modelos tradicionales.

En el mismo documento se aclara que “este ordenamiento es el que está implícito en los programas vigentes con otra terminología y distribución”.

La aclaración revela otra de las estrategias ideológicas de la política lingüístico pedagógica, complementaria a la del *aggiornamento* antes analizada: las diferencias epistemológicas pueden reducirse a diferencias terminológicas y cuestiones de distribución de contenidos.

De hecho, algunos aspectos metodológicos del estructuralismo estaban presentes en los contenidos curriculares de “Lengua” desde fines de la década de 1960 pero entramados, sin solución de contradicción, a modelos normativo correctivos de las variedades lingüísticas. Cabe aclarar, en este sentido, que uno de los postulados centrales del estructuralismo fue que una ciencia lingüística comporta la descripción objetiva del sistema lingüístico, lo que de por sí excluye todo criterio normativo y prescriptivo, principio en el que se fundaba la gramática tradicional.

La estrategia consiste aquí en vaciar el sustento epistemológico estructural del *estudio sistemático del discurso* para explotar otro axioma del monolingüismo: se privilegia al texto literario como modelo

normativo (Taboada, 1999) para contribuir “al mejoramiento de la lengua de los alumnos” y al desarrollo “de su capacidad de aprehender los valores estéticos, éticos e intelectuales de la obra literaria”. Pero no se admite cualquier texto literario: sólo aquellos prescritos por los organismos educativos. La literatura se constituye, como es usual en los autoritarismos y en sus políticas monolingües, en una herramienta de penetración y afianzamiento ideológico. Por eso, los otros géneros discursivos aparecen casi, exclusivamente, como una excusa para la elaboración de *esquemas de contenidos* y para el desarrollo de una *metodología de estudio* destinada a la *formación integral del alumno*. Enunciado este último que en la dictadura implica la formación ético religiosa dentro de los parámetros del integrismo católico. No hay estudio sistemático de ningún discurso sino empleo de géneros discursivos como pretextos para la penetración ideológica.

La dictadura aprovechó, extemporáneamente –20 años después del ingreso de la teoría estructuralista en las universidades argentinas–, su principal limitación epistemológica, esto es, su modelo formalista inmanentista focalizado en la descripción de un sistema de invariantes. La transposición metodológica al campo de la educación lingüística facilitó la reducción del análisis lingüístico a un entrenamiento formalista descontextualizado y alejado de los procesos de significación de enunciados y estructuras lingüísticas, con lo que se garantizaba la exclusión de la diversidad hermenéutica. Siguiendo el talón de Aquiles del estructuralismo, en el campo de *estudio sistemático de la lengua* se identifica lengua con morfosintaxis. Y la enseñanza de esta última se justifica en la alusión a los *renovados enfoques de la Lingüística y su didáctica*, de los que –deliberadamente y apelando una vez más a la táctica de la generalización– nada se explicita. Sin embargo, la referencia al *sistema de la lengua* permite entrever la alusión al estructuralismo que por este entonces de “renovado” no tenía nada y sí mucho de criticado. Con este marco, se prescribe que la enseñanza debe sujetarse a una *nomenclatura uniforme*, resguardo de toda otra epistemología divergente. La presunta renovación científico didáctica queda al descubierto cuando se articulan los objetivos que recurrentemente direccionan la lectura del documento: *el manejo correcto y eficaz de la lengua, la práctica de la normativa, la corrección y el decoro idiomático*. En otras palabras, la enseñanza de la lengua comporta un entrenamiento conductista en una normativa homogeneizadora, que resguarda de toda irrupción de la diversidad lingüístico cultural, sospechada y estigmatizada como subversión moral.

A modo de conclusión

A diferencia de lo que en algunos estudios sobre contenidos curriculares de la dictadura suele afirmarse sobre la proscripción del estructuralismo y otras teorías lingüísticas, nuestras investigaciones ponen de manifiesto que en el ámbito curricular de la educación lingüística se apeló a una batería de estrategias discursivo ideológicas para disfrazar de científicismo o academicismo la persistencia de modelos y prácticas homogeneizantes.

Se construyó deliberadamente una arquitectura discursiva en la que se articulaban el *aggiornamento* del universo conceptual de teorías científicas renovadoras con la atenuación de los discursos de uniformización lingüística; que constituía la meta educativa. Para ello se explotaron las tácticas discursivas centenarias con que las agencias de política lingüística del español (RAE, Academias Americanas de la Lengua española) han intentado e intentan legitimar la ideología monolingüe y monodialectal: justificación en citas de autoridad genéricas y anónimas; apelación a la generalización como fundamento argumentativo; ambigüedad terminológica; recontextualización y resemantización

de referencias y enunciados de las teorías científicas; impersonalización y pasivización de enunciados con el consecuente ocultamiento de los agentes/autores de la enunciación, entre sus recursos principales (Taboada, 2011).

Estas estrategias, que fueron promovidas en la primera dictadura argentina del siglo XX y recuperadas, afianzadas y perfeccionadas a lo largo de las siguientes, se articularon al conductismo como modelo de aprendizaje (aún hoy vigente en no pocas prácticas educativas (Taboada, Castro y Vaca, 2013; 2014) y a un discurso modalizado permanentemente como un deber ser. La trama favoreció a lo largo de casi un siglo, en no pocos docentes y con ellos en vastos sectores de la población, una legitimación naturalizadora del postulado principal del monolingüismo y de su estrategia proscriptiva: la diversidad y el cambio corrompen el lenguaje y el pensamiento. Por ende, la corrección, el cercenamiento y la sustitución de las marcas lingüísticas identitarias diferenciadas del modelo prescripto constituyen un mandato educativo para garantizar la cultura y el progreso social. La persistencia de esa ideología durante casi un siglo es una de las variables que permiten entender por qué aún en el presente la discriminación y estigmatización lingüística de quien “habla diferente” –el *así no se dice* que presupone la homogeneización como condición de una comunidad– no es significada como tal sino como punto de partida de una educación lingüística para el desarrollo sociocultural del sujeto.

Referencias

- Bagno, M. (2003). *A norma oculta*. Sao Paulo: Parábola.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, A. N. (2012). La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. 9(19), 53-77.
- Dirección Nacional de Educación Media y Superior (1978). "Circular N° 86". Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- "Proclama del 24 de Marzo de 1976". Recuperado de http://www.el-historiador.com.ar/documentos/dictadura/proclama_del_24_de_marzo_de_1976.php
- Taboada, M. y Castro Llomparte, C. (2016). Alumnos "en falta". Ideologías lingüísticas en torno al sujeto de la enseñanza entre la dictadura de 1976 y los inicios del gobierno constitucional de 1983. En *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. [En prensa].
- Taboada, M., Castro Llomparte, C y Vaca, C. (2014). Autoritarismo, paternalismo y conductismo: una lógica de la dependencia en la formación universitaria. En O. Di Pietro y A. Chiappara (comps.), *Jornadas de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales: Actas de la 11a edición*. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. [Edición digital s/p].
- Taboada, M., Castro Llomparte, C. y Vaca, C. (2013). Representaciones sobre la adquisición del lenguaje: vigencia y proyecciones del conductismo. En D. Riestra et al (comps.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas* (pp 118-123). Bariloche: Geise.
- Taboada, M, y García, R. (2011). Lengua mayoritaria: representatividad, identidad y legitimidad. En M. Taboada y R. García (eds), *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad*. San Miguel de Tucumán: Centro de Estudios de Política y Planificación Lingüística.
- Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.

La última dictadura en Argentina y la transferencia de escuelas. Tucumán 1978

Clara Isabel Chacana¹

clarachacana@gmail.com

Daniel Antonio Jiménez²

djimenezar@gmail.com

Resumen

La última Dictadura Militar en Argentina, 1976-1983, concibió la educación como espacio preferencial para su lucha ideológica, buscando construir una hegemonía de índole tradicional basada en una moral católico confesional sin referencia a la diversidad ni a la democracia. Las escuelas primarias que habían sido fundadas por la Nación en las provincias a partir de la Ley Láinez de 1905 representaban en Tucumán casi dos tercios de la oferta, por lo que el proceso de transferencias de escuelas de 1978 va a buscar legitimarse con un discurso descentralizador y eficientista. En los hechos implicó un retraimiento del Estado en su papel de educador y la creación de un escenario de desigualdad dado que los recursos no se transfirieron en igualdad de condiciones.

Palabras clave: Educación- Dictadura- Transferencia de escuelas

The last dictatorship in Argentina and the transfer of schools. Tucumán 1978

Abstract

The last military dictatorship in Argentina, 1976-1983, conceived education as a preferential space for its ideological struggle seeking to build a traditional hegemony based on a Catholic denominational morality without reference to diversity or democracy. The primary schools that had been founded by the Nation in the provinces since the Ley Láinez of 1905 were in Tucumán almost two-thirds of the offer, so that the process of school transfers of 1978 will seek to legitimize itself with a decentralization discourse and efficient. In fact, it implied a withdrawal of the state in its role of educator and the creation of a scenario of inequality since the resources were not transferred on equal terms.

Keywords: education, dictatorship, school transfers

¹ Maestra, Escuela Patricias Argentinas, San Miguel de Tucumán.

² Profesor de Historia, Facultad de Filosofía y letras UNT.

Introducción

La intervención de la última dictadura en Argentina en el ámbito educativo fue de gran relevancia en la medida en que formó parte del Plan Sistemático de cambio social y de destrucción de instituciones y sociabilidades ya consolidadas, además, por supuesto, del desprecio a la vida política democrática. Entre una de las múltiples medidas de intervención sobre la educación quizás la más emblemática, fue el proceso de transferencia de las viejas escuelas primarias Láinez, las nacionales, a la órbita de las provincias. Si bien habían sufrido un esbozo de transferencia en el pasado cercano, será la última dictadura la que finalmente concrete el proceso.

Estudiaremos el caso de la transferencia en Tucumán como aporte a la relación compleja de un federalismo constitucional en una etapa de anomia institucional, donde la misma constitución nacional estaba subordinada al Estatuto del Proceso. A partir de las fuentes del Ministerio de Educación y de las estadísticas provinciales vamos a hacer una inferencia sobre el desarrollo de este proceso y sus motivaciones expuestas e implícitas. Entendemos que dicho proceso fue parte de un momento mayor donde, desde una contradictoria visión de lo patriótico como espacio a disciplinar por su supuesta crisis de valores, se dejó en claro que el viejo Estado educador había fenecido en función de una nueva visión en torno a los servicios educativos amparados en la supuesta descentralización y respeto a los usuarios. El juego del lenguaje nos permite entender en los hechos la realidad de las intencionalidades de quienes formaron o apoyaron la dictadura.

Antecedentes

La Constitución Nacional de 1853 que aseguraba una República Federal y respetaba la autonomía de las provincias haciéndolas cargo de la educación obligatoria (artículo 5) permitía a su vez la injerencia del Estado Nacional (artículo 67 inciso 16, que en la reforma de 1994 se convirtió en art. 75 inc. 18 y 19). La construcción de la gobernabilidad a la par que la del estado en la segunda mitad del siglo XIX puso el acento en la cultura y en la educación en particular como su vehículo privilegiado. Leyes de subvenciones o la creación de las bibliotecas populares se mostraron insuficientes para las élites, que ante el alud inmigratorio que cambió la demografía del país de manera tan vertiginosa decidieron una intervención más directa. Entonces, a comienzos del siglo XX, cuando comenzaba a perfilarse la famosa cuestión social, el problema de la integración subordinada de los sectores populares a la modernidad agroexportadora con una política restringida, se inauguró la intervención directa de la Nación en los ámbitos provinciales creando escuelas a partir de la sanción de la Ley Láinez.

A lo largo del siglo estas escuelas ganaron prestigio puesto que solían tener mejores salarios, infraestructura y mayor cantidad de grados (siempre relativamente en comparación con las diferentes provincias). Los gobiernos de Yrigoyen primero, y Perón después, habían erradicado las escuelas infantiles y las elementales hasta dejar a mediados de siglo la escuela primaria graduada, la que contenía todos los grados, de 1° a 7° (en ese entonces 6° por la existencia de 1° inferior y 1° superior).

Tras el golpe de estado de 1955 autodenominado Revolución Libertadora, el auge del desarrollismo y de las concepciones tecnocráticas, cuya expresión política emblemática sería la dupla Frondizi-Frigerio en los lustros de proscripción del peronismo, se va a desarrollar una nueva concepción en torno a la descentralización para transferir las escuelas. Al respecto puede citarse a Bravo (1984): "la descentralización históricamente relacionada con el régimen federal ofrece... la afirmación de la libertad

y la flexibilidad” (p. 15)³. A pesar de ello, las urgencias económicas y los problemas de legitimidad política del régimen democrático excluyente bajo el pretorianismo militar desembocaron en una transferencia parcial de sólo 23 escuelas de la provincia de Santa Cruz, que con el gobierno de José M. Guido será dejada sin efecto. Esto no impidió que en la nueva dictadura, con Onganía, se hiciera un nuevo esfuerzo por transferir las escuelas, aunque esta vez se buscaron desarrollar mecanismos de acuerdos con las provincias, en principio las legítimas responsables del tema (Bravo, 1984).

...los ministerios de educación de las provincias en diciembre 1966 (Capital Federal), junio de 1967 (Alta Gracia), septiembre 1968 (Capital Federal), y marzo de 1970 (Santa Fe) [pero] el gobierno central admitió que tal política debía estar acompañada por la provisión de los recursos financieros indispensables (p. 25).

Pero la movilización social que explotó a los pocos años contra la clausura política y gremial que el régimen había instaurado impidió su concreción (1984).

...la ley de facto N° 17.878 (1968) derogada por la similar N° 18.586 (1970)... el nuevo intento de transferencia solo fructificó en el caso de Buenos Aires, Río Negro La Rioja... Tan magro resultado cabe atribuirlo a la oposición de las autoridades locales y de los docentes nacionales... (Bravo, 1984, p. 26).

Es la gente en las calles la que ganó momentáneamente esta pulseada con el gobierno, resistiendo en la lucha. En total entre 700 y 900 escuelas⁴ de Buenos Aires, La Rioja y La Pampa serán las transferidas. Hará falta todavía otra dictadura, la última (y la más cruenta), para poder hacerlo posible.

La Última Dictadura

El Golpe del 24/03/1976 (cuya represión dio un salto cualitativo sin parangón), significó una novedad para una sociedad hasta entonces participativa y compleja, donde los gremios habían formado parte de una construcción política democrática con momentos contradictorios pero con muchos elementos inclusivos (la formación y la trayectoria de negociación del movimiento obrero fueron un distintivo del país en América). La movilización social y la participación ideológica se habían acentuado a partir de la década del 40 y especialmente a partir de la proscripción del peronismo. La muerte de Perón abonó la idea de clausurar la participación popular mediante un golpe, en la misma línea en la que construía su poder la extrema derecha peronista. Pero la autonomía de las FFAA les dio objetivos propios, justificados en un mesianismo purificador de carácter esencialista. Lo demuestran en este texto:

Hasta el 23 de marzo de 1976 la Acción de Gobierno se había orientado en función de presiones partidistas, de apetencias personales y de compromisos electorales, con total desconocimiento de

³ Este principio se desarrolló en 1961 como síntoma de las nuevas ideas tecnocráticas vigentes y sirvió de base ideológica a las futuras transferencias.

⁴ Gudelevicius (2009) brinda la cifra de 680 escuelas, mientras que Legarralde (2012) da poco más de 900 y Bravo (1984) no propone cifra alguna. Dado las dificultades que se encontraron los hisotriadores tras la dictadura para encontrar cifras o estadísticas confiables, casi todos los trabajos son un esfuerzo de acercamiento problemático a un tema que puede cambiar eventualmente según disponibilidad de nuevos datos.

las necesidades de la comunidad y falta de disposición para solucionarlas... El orden público y la paz social habían sido quebrados, y el principio de autoridad sistemáticamente vulnerado... recrudesció el accionar de las bandas de delincuentes subversivos que contaron con un notorio y decidido apoyo oficial. Los criminales alojados en Trelew, a quienes el poder central beneficiaría con una amnistía indiscriminada, tuvieron recibimiento de visitantes distinguidos por parte de las autoridades locales. Gobierno de Tucumán (1977).

La concepción naturalista de la sociedad y política fue en parte una justificación del accionar más o menos racionalizado de un Plan Sistemático de destrucción institucional y social de la participación y las ideologías presentes en las pugnas políticas. La apelación a lo personal como elemento distorsivo de la política (asociada a la corrupción) era utilizado para consolidar los planteos de unas FFAA que se postulaban como neutrales e identificadas con la Patria (concepto maleable, ambiguo, adaptable según las necesidades del locutor). Se buscó identificar la democracia y al gobierno con lo que la extrema derecha calificaba de "delincuentes subversivos" tras la amnistía a los detenidos en Trelew. Esta negación del sistema democrático pretendía ocultar además la impronta reaccionaria de los últimos tiempos del gobierno peronista, que incluso habilitó el conocido Operativo Independencia. Al respecto opinaba el General Acdel Vilas (s/f) en su libro inédito sobre sus experiencias en el Operativo Independencia:

Una conspiración internacional, planeada desde centros de poder, estaba en marcha y contra ella nada podían las remanidas pócimas que centraban su estrategia en el diálogo con los delincuentes o en la bondad de unas urnas incapaces de solucionar –chatas y cuadradas como son– ninguno de los grandes y trascendentes problemas nacionales... (p. 9)

La sistemática destrucción social llevada a cabo por este proyecto autoritario fue analizada en los diversos ámbitos de su actuación, siendo el de la cultura su rostro más evidente. Los trabajos señeros de Invernizzi y Gociol (2010) confirmaron la hipótesis del plan detallado de la dictadura para la cual la destrucción de libros que atentaban contra sus valores fue la imagen más lograda de una ideología totalitaria, expresada en la pira de libros de la CEAL, quemada en una enorme hoguera en agosto de 1980 en Buenos Aires. El secuestro, tortura y desaparición de personas, la apropiación de bebés, son expresiones de los objetivos de una dictadura que imaginó poder construir un nuevo orden. Lo que por entonces no podían sospechar acaso fue que la ciencia iba a permitir reconstruir, gracias a los avances en la genética, la identidad de sus víctimas, posibilitando las pruebas que desarmaron el axioma de "desaparecidos" a la vez que permitió que se reencontraran familiares con muchos bebés apropiados.

La salida final de la dictadura estuvo ligada a su fracaso en lo económico y a la derrota de Malvinas, hechos que tomaron nuevo sentido en torno a los reclamos por los DDHH y por la democracia.

La Transferencia

La transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias⁵ se concretó básicamente durante la última dictadura, logro que fue posible gracias a la represión impuesta por el terrorismo de Estado que inmovilizó cualquier tipo de reacción social, a la vez que se imponían a las provincias que

⁵ También se transfirieron las escuelas a los territorios nacionales con la ley 21.810 y en 1980 las escuelas primarias de adultos, pero no analizamos estos casos en este trabajo.

ellos mismos representaban como Gobernadores-funcionarios de facto. Sin rastro alguno de federalismo, los miembros de las FFAA que ocupaban todos los altos cargos en el estado nacional y provincial, pudieron imponer una decisión centralizada sin consenso social. Pese a la represión reinante, aún debieron pasar dos años desde el inicio del golpe para que pudieran imponer su voluntad. Este lapso evidencia los resquicios en la política autoritaria que debió enfrentar algunos problemas antes de la transferencia, entre ellos su necesidad de conocer el sistema educativo para comprender la dinámica de su funcionamiento; por otro lado, la preocupación por evitar movimientos sociales de resistencia que se sumaran a la violencia del momento y pudieran desprestigiar al régimen; otro motivo es la necesidad de conservar un mínimo de prestigio en cuanto a respetar algunas de las formas de gobierno republicanas que sostenían querer salvaguardar e implicaban integrar a algunos de los destinatarios de la medida; y finalmente, por el tiempo requerido para imponer una política económica neoliberal cuya concepción de la sociedad era de carácter subsidiario y mercantil, pese a que su proyecto cultural pudiera ser integrista y mesiánico.

La ley que posibilitó la transferencia de las escuelas primarias a las provincias, N° 21.809 de junio de 1978, facultaba al Poder Ejecutivo Nacional (un presidente de facto sujeto a un poder tripartito conformado por las tres armas de las FFAA argentinas) a realizar dicha transferencia mediante convenios con los gobiernos provinciales, otorgando el dominio de todos los bienes y la obligación para con el personal docente. Esta ley había sido posible por el acuerdo previo logrado en varias reuniones en el Consejo Federal de Educación⁶ por parte de los ministros de cada provincia: "en septiembre de 1976 en V Asamblea del Consejo Federal de Educación, realizada en Tucumán, se aprobó la metodología para efectivizar la descentralización progresiva de los servicios educativos" (Gudelevicus, 2009, p. 89), siendo Tucumán centro como eje del Terrorismo de Estado⁷. Esta planificación acelerada nos indica al menos un mínimo de consenso entre los diversos funcionarios de la dictadura, que ante la necesidad de gestionar un territorio debieron buscar mecanismos para vehiculizar dicha resolución.

El gobierno de facto de la provincia de Tucumán dictó la ley n° 4.983 del 11/07/1978 en adhesión a la transferencia "Artículo 1°.- Declárase adherida la Provincia de Tucumán al régimen de la Ley Nacional n° 21.809, sobre transferencia de escuelas nacionales de enseñanza pre-primaria y primaria". En sólo 3 artículos y una página las autoridades de la dictadura local implementaban la política de descentralización.

Las consecuencias serían muy profundas para la diversidad de las realidades provinciales. De pronto, se transformaba toda la composición educativa nacional: "los gobiernos provinciales se hicieron responsables de...1.000.000 de alumnos...que se acumuló a los 2.300.000 aproximadamente que ya están a su cargo" (Bravo, 1984, p. 29).

Debemos hacer un esfuerzo para comprender las motivaciones de dichas medidas, que fueron complejas, diversas y concurrentes. Un aporte desde la economía nos indica intereses de índole fiscal.

⁶ Previamente a la transferencia el Consejo Federal de Educación produjo 3 resoluciones sobre el tema, fechadas el 17/09/1976, el 1/04/1977 y el 27/11/1977. En Bravo p. 28 op. cit

⁷ Tucumán fue sede del Operativo Independencia ya antes del Golpe. lo que implicó un laboratorio para el Terrorismo de Estado. Simbólicamente el 1° muerto fue un maestro, Atilio Santillán. Gudelevicus (2009) destaca que el Ministerio de Cultura había destinado una partida especial de \$25 millones para unas pocas provincias en mayo del 76 como marco del Operativo P.A.I.S. siendo Tucumán la más beneficiada, op. cit. p. 88

Para esta línea de investigación, la descentralización fue una herramienta para disminuir el gasto público y hacerlo más eficiente: "En Argentina... tuvo como motivación excluyente la decisión del gobierno nacional de modificar en su favor las relaciones financieras con las provincias...no han existido transferencias de recursos específicas para atender el financiamiento de los servicios transferidos" (Cetrángolo y Gatto, 2002, p. 3). Debemos destacar que, pese a que el discurso eficientista de la dictadura buscó explicar el marco general de las medidas como parte de las técnicas modernas de gestión de ese entonces, posibles dentro de un orden neoliberal impuesto por la violencia, el hecho del crecimiento de la deuda externa y la ineficiencia general, además del aumento del gasto público por asistencia en zonas de fuerte represión como bálsamo y procurando consensos sociales, discuten la racionalidad de dicha propuesta.

Podemos encontrar tres argumentos para creer que la descentralización educativa ha obedecido a motivaciones fiscales y no a razones de política sectorial educativa. En primer lugar, la transferencia fue decidida en momentos en que los recursos provinciales estaban observando una significativa recuperación... la medida puede interpretarse como una presión de la Nación sobre los gobiernos provinciales para forzarlos a realizar un ajuste fiscal adicional. En segundo lugar, la participación de las provincias en la masa de recursos coparticipados no fue incrementada para acompañar el desplazamiento de las erogaciones... En tercer lugar llama la atención que la transferencia de establecimientos no adoptó ningún recaudo financiero especial (Cetrángolo y Gatto, 2002, p.3).

Cetrángolo y Gatto (2002) explican las bases ideológicas que se pretenden sostener desde un criterio economicista neutral, planteándolo como un orden fiscal que sólo busca asegurar la gobernabilidad. Consideramos que, si bien la visión economicista estaba presente, especialmente en actores relevantes de la dictadura como el ministro Martínez de Hoz, más bien son múltiples y contradictorias las causas de estas medidas de la dictadura, siendo las de orden simbólico no menos importante. Los mismos autores ponen el acento en el disciplinamiento:

A partir de marzo de 1976 el gobierno militar impuso un drástico programa de ajuste económico y disciplinamiento social que incluyó una fuerte caída de los salarios reales...el promedio correspondiente al período en el que se realizó la transferencia de establecimientos primarios (1977-1980) fue un 38% inferior a los logrados entre 1973-1976 (Cetrángolo y Gatto, 2002, p. 10).

No se usó la violencia para un disciplinamiento que beneficiara simplemente un proyecto económico, sino que la violencia y también la política económica se usaron para disciplinar a una sociedad sumamente movilizadora y politizada en función de la construcción de un nuevo orden social, represivo y reaccionario. Los sectores más conservadores de la sociedad procuraban "restaurar un discurso tradicionalista de cepa católica, integrista fundamentalista y oscurantista. Objetivos: valores éticos-religiosos, la familia, la defensa de la soberanía" (Pineau, Mariño, Arata y Mercado, 2006, p. 46).

Estos objetivos eran reproducidos en Tucumán, según las lecturas que tenían los responsables armados de la provincia:

En el área educacional se incrementó su promoción orientada a la reafirmación del ser nacional y la personalidad del hombre tucumano, para lo cual se tuvo como base la absoluta vigencia de los

valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y provincial y de la dignidad de la familia y el ser individual, resumiendo como auténtico el lema “DIOS-PATRIA-FAMILIA” (Gobierno de Tucumán, 1977, p. 18)

El accionar de los miembros de las FFAA se organizó desde una lectura de carácter ideológico naturalista y privilegiaron la educación como objetivo trascendente en pos de sus valores. Podemos sumar, además, una concepción privatista de la educación que significará el triunfo de un modelo de mercado:

La situación educativa de la Provincia al iniciarse el actual proceso se caracterizaba por una pérdida dramática del sentido de la nacionalidad y por el divorcio absoluto entre la escuela y la comunidad. Existía un arraigado convencimiento de que la educación era responsabilidad exclusiva del Estado (Gobierno de Tucumán, 1977, p. 89).

La herencia del viejo Estado educador fue relegada como una más de las opciones que el mercado debía resolver en función de la demanda, lo que en ese entonces implicó un avance de la educación privada: “la política de descentralización educativa tuvo muy buena recepción en los sectores vinculados con la educación privada” (Gudelevicius, 2009, p. 89).

La Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tucumán participó activamente del proceso de elaboración del plan de las transferencias, siendo sede en 1976, y tuvo siempre algún funcionario presente en todas las discusiones al respecto:

La Secretaría de Educación compromete a la Doctora María E. Iovani de Levi a representar a Tucumán en Buenos Aires para que se prepare el proyecto de convenio de Transferencia de los servicios educativos primarios de la Nación a la Provincia (Libros de Decretos y Resoluciones 1976-1981, folio 246)

Los días 17 y 18 de julio de 1978 se realizó en Santiago del Estero la VII° Asamblea Ordinaria de Ministros de Educación convocada por el Consejo Federal de Educación y el día 19 la VI° Asamblea Extraordinaria, donde se concretó el acto de transferencia “de los servicios nacionales de educación primaria a las provincias” (Libros de Decretos y Resoluciones 1976-1981, folio 284). El NOA fue una región relevante en este proceso, a la vez que se expuso con claridad una concepción de la educación como un servicio que podía ser brindado por cualquier oferente sin privilegio alguno, lejos del ideal de derecho y obligación del Estado.

En el siguiente cuadro se expone el peso de las escuelas primarias oficiales en la educación en general en Tucumán:

Año	Establecimiento		Docentes		Matrícula	
	Oficiales	Privados	Oficiales	Privados	Oficiales	Privados
75	670	50	7.764	743	130.748	18.563
76	672	51	7.942	878	128.819	18.848
77	682	49	8.271	873	134.993	19.094
78	610	50	8.888	995	137.956	19.699
79	611	50	8.415	961	137.639	20.504

Tucumán en Cifras, 1977, p. 117

En la columna de establecimientos oficiales no se discriminan los nacionales de los provinciales. En 1978 se transfieren a la Provincia los 394 establecimientos de dependencia Nacional, mientras la provincia tenía en ese año sólo 210 escuelas (prácticamente casi la mitad de las de la nación). El peso de lo nacional era insoslayable a la hora de sostener el derecho a la educación en la provincia. El descenso en el número de escuelas tiene su correlato con el número de los maestros. Son años de desinversión estatal, puesto que ha triunfado la concepción subsidiaria del Estado e implicó el origen de una crisis educativa y gremial docente cuyas consecuencias afectarán a la nación en general y a la provincia en particular por varios lustros más.

La columna que destaca el número de docentes en los establecimientos oficiales refleja un lento crecimiento, fenómeno no ajeno a la historia de la provincia que promediando los años 60 sufrió el cierre de ingenios y una crisis demográfica e institucional de grandes magnitudes. Fue un ejemplo de la relevancia de las ideas neoliberales en lo que respecta a la educación. La columna nos muestra que los establecimientos privados aumentan, aunque sea ligeramente en número.

La matrícula de los colegios oficiales en un primer momento decrece levemente en el año 76, signo de los tiempos, para luego crecer nuevamente pero a un ritmo menor porcentualmente respecto a los establecimientos privados. El nuevo rol del Estado evidenció una tendencia que perduró en el tiempo, implicando una contracción respecto a la cantidad y calidad de los servicios-derechos que históricamente se sostuvieron como parte de sus obligaciones.

El decreto 2973⁸ de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura que el 14/08/1978 suspendió todas las designaciones efectuadas por el Consejo Nacional de Educación a partir de la entrada en vigencia de la ley 21.809 para evitar el incremento de la plantilla docente, se presentó como una racionalización burocrática, cuando en los hechos enmascaraba un proceso de selección y disciplinamiento laboral y social central para la Dictadura.

En el nivel nacional las cifras de la transferencia tuvieron un fuerte y heterogéneo impacto según de qué región se tratase:

....se transfirieron a las provincias 6.700 escuelas y 44.050 maestros. En 1977 el 32.4% de los establecimientos de enseñanza primaria dependían del orden nacional... Esta transferencia tuvo sus fundamentos en sentidos tecnocráticos y economicistas. Buscó desresponsabilizar al Estado nacional del servicio educativo primario (Legarralde, 2012, p. 6)

En Tucumán el impacto de esta transferencia fue profundo por el número de establecimientos y de docentes que pasaron a la órbita provincial en un tiempo relativamente breve y sin los recursos necesarios ni la capacidad técnica de gestión dada las purgas institucionales de la Dictadura. Explicar las motivaciones de este proceder implica ir más allá de los elementos economicistas de las decisiones tomadas, puesto que el diagnóstico social de la dictadura estaba en torno a lo que entendían como un problema de exceso de participación política, para lo cual ellos se consideraban el "remedio" necesario. El terrorismo de Estado es la síntesis del modelo que buscaron imponer como remedio.

Para Southwell (2006), "la dictadura desmantelo el proyecto pedagógico hegemónico civilizatorio-

⁸ Libros de Decretos y Resoluciones 1976-1981, Archivo de la Secretaría de Educación de Tucumán, SET, 2973 14/8/78 f.2

estatal basado en una cadena de significación que articulaba Estado Docente, civilización, nación moderna, progreso, normalismo, ascenso social, ciudadanía ilustrada, educación para todos, homogeneización” (como se cita en Pineau y Mariño, *et al.*, 2006, p. 17). La transferencia de las escuelas primaria oficiales en 1978 fue un hito fundamental en este proceso.

Conclusiones

La última dictadura en Argentina, proyecto militar-civil-corporativo, superó a la derecha gobernante tradicional procurando liquidar toda disidencia social y política a fin de asegurarse la gobernabilidad necesaria para imponer un modelo excluyente. El consenso y las complicidades contribuyeron a la implementación del terrorismo de Estado, esencial para finalmente consolidar su política en lo económico y en lo social con la finalidad de crear una sociedad diferente, innovando con valores arcaizantes en un momento de modernización y gran participación popular. Fue necesario un programa sistemático de destrucción social para imponer un modelo integrista a la par que neoliberal. Por un lado, la economía afectó las bases del desarrollo industrial y, por otro, el modelo social de cariz corporativo y conservador actuaron de manera contradictoria puesto que la integración neoliberal introdujo novedades en torno a lo cultural por la ampliación de valores supuestamente ajenos a la argentinidad que fueron problemáticos para la derecha gobernante.

Para imponer su “nuevo orden”, la educación fue negativamente evaluada como un sector en crisis, desafecto y politizado. La dictadura entendió que debía reforzar las fuerzas del mercado y reducir lo que juzgaba como un gasto, uno más de los servicios que se le brindaban a la población y que debía ser racionalizado. La concepción subsidiaria del Estado triunfó y todas las medidas tendieron a destruir la herencia del viejo Estado educador normalista. El terrorismo de Estado actuó como un reaseguro de las medidas políticas y educativas que impusieron en lo nacional y provincial, ya que acapararon todos los cargos políticos y burocráticos, evitando así cualquier tipo de reacción social. Para 1976 las FFAA ya habían aprendido de las luchas sociales de fines de los años sesenta y comienzos de los setenta y no estuvieron dispuestos a aceptar la movilización social a la que catalogaban de exceso de participación y peligro ideológico.

La política de transferencia de las escuelas primarias, si bien no era nueva, se impuso de un modo absoluto, sin consenso y sin posibilidades de resistencia en todo el país. Un tercio de las escuelas eran nacionales, su transferencia tuvo en parte motivaciones de índole fiscal o económica, pero en gran medida sus causas fueron sociales e ideológicas. Buscaron imponer un modelo subsidiario donde lo privado y la familia ganaran terreno, para evitar así cualquier regreso del Estado educador y asistencialista, y con ello la participación comunitaria y democrática.

Tucumán, sede y actor relevante de esos años, experimentó en mayor medida las políticas de la dictadura por el peso del sector nacional en la educación local. La Secretaría de Estado de Educación y Cultura rápidamente incorporó en su programa la transferencia y movilizó a su disciplinada burocracia en pos de ese objetivo. Las consecuencias impactaron profundamente por décadas en la provincia tras el final de la dictadura.

Referencias

- Bravo, H. F. (1984). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cetrángolo, O. y Gatto F. (2002). Descentralización Fiscal en Argentina: restricciones impuestas por un proceso mal orientado. En *Seminario Desarrollo local y regional: hacia la construcción de territorios competitivos e innovadores*. Quito. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28459/LCbueR252_es.pdf;jsessionid=672995A96CA413F24A13BCBA2776D359?sequence=1
- Gudelevicius, M. (2009). El devenir de la situación laboral docente en el proceso de transferencia del servicio educativo nacional de nivel primario durante la última dictadura argentina. 1976-1983. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4), pp. 81-105. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/75/74>
- Invernizzi J. y Gociol H. (2010). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Legarralde, M. R. (2012). La educación durante la última Dictadura militar. En S. Raggio (coord.), *Memoria en las aulas*. Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria, Buenos Aires. Recuperado de [https://www.suteba.org.ar/download/juventud\(tarjeta-7\)-13902.pdf](https://www.suteba.org.ar/download/juventud(tarjeta-7)-13902.pdf)
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El Principio del Fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

Fuentes

- Vilas A. (s/f): Tucumán: el hecho histórico. Digitalizado en <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTQyODg0OTkzODU4ODc3MjM3NDkBMtI1NTE3MDU4NjYyMTA0NTc1MTQBR3UzV2g2U1lQaVVKATAuMQEBdjl>
- Gobierno de Tucumán (1977). *Tucumán-Argentina. Cuna de la Independencia. 1916-1977. Sepulcro de la subversión, 1975-1977*. Tucumán: edición oficial
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tucumán (1978) *Información Estadística Educativa*. Año I, N° 1, septiembre: Dirección de Asuntos Técnicos.
- Secretaría de Educación de Tucumán. *Libros de Decretos y Resoluciones 1976-1981*.
- Gobierno de la Provincia de Tucumán, Secretaría de Estado de Planeamiento y Coordinación. (1977) *Tucumán en Cifras* Imprenta de la Secretaría de Estado de Planeamiento y Coordinación.

1966: El cierre de los ingenios azucareros tucumanos y sus efectos en la educación

Lucía Inés Vidal Sanz

luciavidal@gmail.com

UNT

Resumen

En el año 1966 se concretaba en la Provincia de Tucumán unas de las medidas más conflictivas de su historia. Se cercenaba brutalmente la actividad de su complejo agroindustrial azucarero al determinar el cierre de 11 de los 27 ingenios que funcionaban en los campos tucumanos. Este penoso capítulo de la historia de la provincia que se abría de este modo dejaría huellas profundas en todo el quehacer de la sociedad tucumana.

Esta cuestión generó profundos efectos sobre la realidad educativa, especialmente en los espacios donde funcionaban las fábricas azucareras. Cuando se organizó y consolidó el sistema de instrucción pública en Tucumán, en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, los ingenios se involucraron en este proceso colaborando de diferentes maneras con la fundación de numerosas escuelas en terrenos de su propiedad. De este modo, cooperaron con el Estado en el mencionado proceso de construcción del sistema educativo tucumano, a la vez que buscaron paliar las necesidades educativas de las enormes masas de población trabajadora, obreros permanentes y temporarios, que se establecieron en sus alrededores, conformando importantes pueblos azucareros.

A través de este trabajo exploraremos, en general, los efectos generados por el cierre de los ingenios sobre estos singulares establecimientos escolares, denominados popularmente “escuelas de ingenios”.

1966: The closure of Tucumán sugar mills and their effects on education

Abstract

In 1966, one of the most conflictive measures in its history took place in the Province of Tucumán. The activity of its agroindustrial sugar production was brutally cut off when the closure of 11 of the 27 mills operating in the fields of Tucuman was determined. This painful chapter of the history of the province that opened in this way would leave deep traces in all the work of Tucuman society.

This issue generated profound effects on the educational reality, especially in the spaces where the sugar factories worked. When the public education system was organized and consolidated in Tucumán in the second half of the 19th century and in the first decades of the 20th century, the mills became involved in this process by collaborating in different ways with the founding of many schools on their own land.

In this way they cooperated with the state in the aforementioned process of construction of the Tucuman educational system, as well as they tried to control and minimize the educative necessities of the huge masses of the working population, permanent and temporary workers, who established around the factories, conforming important towns related to the production of sugar.

Throughout this paper we will explore, in general, the effects generated by the closure of the sugar factories on these singular scholar establishments, popularly

Esta es una cuestión que consideramos de central importancia y que prácticamente no ha sido objeto de estudio. Además indagaremos, en particular, la realidad de las escuelas ubicadas en espacios pertenecientes al Ingenio Bella Vista. Este, fundado por los españoles García Fernández en 1882, fue uno de los establecimientos productores de azúcar más fuerte que tuvo la provincia y uno de los que fundó la mayor cantidad de establecimientos escolares en sus predios. Todo esto encuadrado en un derrotero muy particular que siguió esta fábrica azucarera respecto de la problemática de cierre de ingenios en la provincia.

Palabras clave: cierre ingenios-deterioro educativo-Tucumán

known as "factory schools". This is an issue that we consider of central importance and that practically has not been an object of study yet. Furthermore, we will explore, in particular, the reality of the schools situated in spaces which belong to the Bella Vista Factory. This factory, which was founded by the Spanish Garcia Fernandez in 1882, was one of the strongest sugar establishments that the province had and one which also founded the major quantity of educational institutions on its territory. Everything is framed by a particular path which this sugar factory followed with respect to the problematic closure of the factories in the province.

Keywords: closing ingenios-educational deterioration-Tucumán

En el año 1966 Tucumán vivió una situación clave, esencial para comprender su historia contemporánea. Fue testigo del inicio de uno de sus momentos más funestos. El 22 de Agosto, a través del decreto 16.926, el Poder Ejecutivo Nacional dispuso la intervención, desmantelamiento y cierre inmediato de 7 ingenios, como punto de partida para el saneamiento de la economía tucumana. Las fábricas a las que aludía el decreto eran: Bella Vista, Esperanza, La Florida, Lastenia, Santa Ana, La Trinidad y Nueva Baviera. Esta medida provocó una crisis muy profunda en la economía provincial que fue acompañada de un efecto dominó que promovió que, en el año 1968, dos años después de dada la medida, fueran once fábricas azucareras, y no siete, las que cerraron sus puertas definitivamente.

De los ingenios incluidos inicialmente en el decreto hubo tres que lograron sobrevivir a la intervención, ellos fueron Bella Vista, la Trinidad y la Florida que hasta hoy continúan en actividad junto a doce fábricas más. Los que cerraron sus puertas inicialmente fueron Santa Ana, Esperanza, Lastenia y Nueva Baviera. A los cuales se sumaron en los meses siguientes: San Antonio, Santa Lucía, San Ramón, Los Ralos, Mercedes, San José y Amalia. De los veintisiete ingenios que componían el complejo agroindustrial azucarero tucumano en 1965, tres años más tarde quedaban sólo dieciseis. Esto fue devastador para su economía y para la situación laboral de miles de trabajadores que participaban de esta actividad; se perdieron alrededor de 50.000 puestos de trabajo, señala FOTIA, lo que implicó en pocos años el éxodo de más de 200.000 tucumanos que fueron en búsqueda de otros horizontes laborales fuera de la provincia.

Esta situación se produjo hace 50 años en nuestra provincia, razón por la cual me pareció importante investigar en torno a la misma. Al tiempo que la comunidad científica ha dedicado más atención a esta cuestión acicateados por esta conmemoración que ha llamado a la reflexión de un modo especial.

En el momento del 'cerrojazo', como lo denomina Roberto Pucci (2014), gobernaba el país una dictadura militar encabezada por el general Juan Carlos Onganía. El golpe de estado, en contra del presidente Arturo Illia, que lo llevó al poder se había producido poco antes de la fatídica medida, el 28 de Junio de 1966. En el caso de Tucumán, fue desplazado el gobernador Lázaro Barbieri y asumió como

interventor el general Delfor Otero, quien poco tiempo después fue reemplazado por el general Fernando Aliaga García.

Aunque no es objeto de estudio de este trabajo indagar sobre los orígenes de esta medida, es importante conocer algunas cuestiones explicativas alrededor de la misma. Tanto Roberto Pucci (2014) como Silvia Nassif (2016), ambos estudiosos del tema, sostienen que la medida que decidió el cierre de los ingenios no responde tanto a razones económicas sino más bien políticas. La medida, manifiestan, tiene que ver con una fuerte campaña de desprestigio y estigmatización que se había desarrollado sobre la industria azucarera. Ésta giraba, fundamentalmente, alrededor de dos argumentos, su ineficiencia y los subsidios constantes que requería del Estado nacional. Esto se reflejó en las palabras del ministro de Economía, en cadena nacional de radiodifusión el día 21 de Agosto:

(...) después de muchos años de inyectar dinero para subvencionar el monocultivo azucarero, Tucumán sigue al borde del caos. El otrora Jardín de la República es hoy, dentro de la Nación, una isla de presente explosivo y de futuro incierto. Hay ingenios que están en quiebra (...) Subsistían por motivos electoralistas e intereses minoritarios. Estos ingenios no pueden subsistir y serán transformados (...)¹

Desde la lectura del poder, la industria azucarera sufría graves problemas de arrastre, agravados por la superproducción de azúcar que se produjo en 1965. Algunas fábricas estaban al borde de la quiebra, otros vivían en un estado de constante endeudamiento con el Estado nacional y tenían problemas permanentemente con sus obreros. Esta situación, de acuerdo a la lectura del gobierno nacional, era insostenible.

Si bien esta "leyenda negra" creada por centros de interés tuvo una importante difusión, es claro que no tenía suficiente sustento. Es más, puede verificarse lo contrario, ya que la actividad azucarera era central en los ingresos de la provincia, cómo venía siéndolo hacía muchas décadas, e incluso durante muchos años subsidió a la demanda doméstica de azúcares con precios bajos.

En realidad, se estaba produciendo un proceso de concentración monopólica del azúcar en el país, el cual pudo concretarse una vez que se produjo el cierre de los ingenios y del que se beneficiaron de un modo muy importante empresarios de Tucumán y de otras provincias. (Pucci, 2014; Nassif, 2016)

Para entender mejor esto, es importante considerar el planteo elaborado por Mark Healey (2003), quien señala que hacia los 50 y 60 el interior de nuestro país adquirió una centralidad importante en los discursos elaborados desde el poder nacional. Esta cuestión, sostiene, estuvo fomentada por las ideas desarrollistas que reflataron la vieja visión de un país fragmentado en dos grandes espacios, uno moderno y desarrollado identificado con el Litoral, y el otro retrógrado y atrasado que refería al interior. Por la importancia que tenía Tucumán en la realidad nacional fue considerado como el modelo a erradicar. Esta idea fue tomada por el gobierno nacional (Ramírez, 2008).

A esto hay que agregar que, aunque la industria azucarera presentaba problemas estructurales, en los inicios de la década de 1960 las condiciones internacionales favorecieron las exportaciones y la consecuente expansión de la producción. La crisis que amenazaba la actividad fue demorada, pero no

¹ Diario La Gaceta. (28 de Agosto de 1966), p. (s/d).

eliminada, y el desplome del precio internacional del azúcar en el año 1965 encontró a la industria con una capacidad de producción récord pero sin posibilidades de poder comerciar su producto y atravesada por crecientes tensiones internas.

Así, como señala Ramírez (2008), la crisis tucumana se articuló con la crisis más general que golpeaba al gobierno nacional. La situación de desorden en Tucumán contribuía a los fines de los sectores opositores, que querían la desestabilización del gobierno y competían entre sí por capitalizar su crisis. Daniel Mazzei (1997) y Catalina Smulovitz (1993) han mostrado el importante rol jugado por la crisis en Tucumán, en la construcción de los discursos anticomunista y eficientista que legitimaron el golpe de estado.

Luego de decidir el cierre de los ingenios, el Estado nacional puso en marcha una serie de políticas conocidas como "Operativo Tucumán". Los objetivos que perseguía eran el saneamiento de la economía local que se lograría con la racionalización y diversificación de la misma. Este programa, como analiza Pavetti (2001), implicaba un fuerte achicamiento de la producción azucarera, para lo cual se decidió intervenir y cerrar los ingenios en teoría menos eficientes, regular la producción de caña a partir de la expropiación de los cupos de producción a los pequeños productores rurales –en algunos casos de manera forzada y en otros voluntaria–, mantener cupos de producción por ingenio y poner en marcha un plan de incentivos fiscales para la radicación de nuevas industrias.

A pesar de todo esto, el Operativo Tucumán no logró paliar los devastadores efectos generados por el cierre de las fábricas azucareras. Y después de tomada esta medida, Tucumán se hundió en una serie de profundas convulsiones económicas y sociales.

(...) hacia fines de 1966 más de 9.000 pequeños cañeros habían perdido sus cupos de producción, mientras que otros tantos seguirán el mismo camino al año siguiente; para principios de 1967 el cierre de los ingenios y la reducción del personal en los que siguieron funcionando habían dejado en la calle a más de 17.000 trabajadores (un 35% del total de 1966). Cientos de pequeños comerciantes debieron cerrar sus negocios a causa de la recesión. El índice de desocupación en Tucumán llegó al 10% durante el año 1967 y trepó hasta casi el 15% entre 1968 y 1969, mientras que en un plazo de tres años se constató un proceso migratorio que llevó a abandonar la provincia a más de 150.000 personas, sobre una población cercana a los 750.00 habitantes (...) (Ramírez, 2008, p. 7)

Con base en esta realidad, las luchas obreras se generalizaron y su participación en los tucumanazos fue significativa. Desocupación, protestas y exilio signaron las vidas de los tucumanos (Nassif, 2012). Desde lo social, muchos de estos pueblos azucareros comenzaron su agonía, fundamentalmente señalada por una profunda sangría demográfica. Y en estos poblados se vivieron crisis graves en todos los sentidos: pérdida de población, principalmente la franja joven, entre 20 y 30 años, descenso de las condiciones sanitarias, aumento de la mortalidad infantil, deserción escolar, analfabetismo, aumento de adicciones, etc.

Sobre las fuentes

Explorar los efectos generados por este polémico proceso sobre la educación en la provincia es una cuestión que presenta sus aristas. A tal punto que merece un comentario aparte.

Una primera dificultad tiene que ver con la escasez de fuentes de primera mano existentes en archivos oficiales. Debido a que la provincia estaba intervenida, la documentación oficial generada sobre educación fue mucho más escasa que en período de gobiernos constitucionales. A modo de ejemplo, los mensajes de gobernadores con los que se abre anualmente las sesiones de la legislatura, que son documentos ricos en información en muchos aspectos, entre ellos la educación, no se elaboraron en este período.

Dentro de esta cuestión, es importante señalar que hay pocos archivos que contengan sólo documentación referida a educación. Generalmente, no está discriminada lo que obliga a realizar una tarea de búsqueda y selección previa que demanda más tiempo.

Otra dificultad es que cada ingenio actuó atendiendo su situación particular, lo que obliga a estudiar la realidad de cada ingenio como un estudio de caso.

La escasez de fuentes de primera y segunda mano, ya que hay escasos estudios respecto de la cuestión educativa en este período, impulsó a la necesidad de elaborar fuentes de tipo oral, realidad metodológica de gran utilidad, pero que requiere más tiempo.

Sobre el cierre de los ingenios: una mirada desde la educación

Tengo un particular y genuino interés en indagar este tema referido a los efectos generados en el ámbito educativo por el cierre de los ingenios. Se debe a que me dedico a investigar temáticas referida a historia de la educación en la Provincia de Tucumán y elaboré una tesis de doctorado sobre las escuelas situadas en predios de los establecimientos azucareros, conocidas como “escuelas de ingenios” entre 1884-1916. Y buscaba investigar respecto de la suerte corridas por ellas luego del cierre de las once fábricas azucareras.²

Para ello, es fundamental señalar que la industria azucarera en la Provincia de Tucumán se desarrolló y modernizó a partir de la llegada del ferrocarril a la provincia, en 1876, y tuvo una rápida expansión en base a diversas medidas, dadivosos créditos y subsidios nacionales para la radicación y tecnificación de los ingenios y de tarifas arancelarias favorables. Así, en poco tiempo la industria azucarera se hizo hegemónica en todo el territorio de la Provincia de Tucumán, transformándose en el centro productor de azúcar, para el mercado interno, más importante del país. La creciente demanda de brazos generada por la misma transformó a Tucumán en un complejo agro-industrial receptor de grandes cantidades de población proveniente de departamentos y provincias limítrofes. Además de acelerar el proceso de urbanización que derivó en la modernización de su ciudad capital, promovió la emergencia de pueblos y comunidades que crecieron inmersos en los cañaverales, al compás de las necesidades de las pujantes fábricas azucareras (Paterlini de Koch, 1987).

A partir de 1884³ los ingenios se involucraron en un proceso de fundación de establecimientos escolares, primarios en su gran mayoría, en los terrenos de su pertenencia. A medida que la industria azucarera se fue afianzando y finalmente consolidando, una mayor cantidad de fábricas azucareras se

² Vidal Sanz, L. (2009) *La educación en el Tucumán del azúcar. El caso de las escuelas de ingenio 1884-1916*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras - UNT, San Miguel de Tucumán.

³ Es el año en el que encontramos la primera fundación de una escuela debidamente documentada en predios de un ingenio azucarero, la cual fue llevada a cabo por voluntad del dueño del mismo. Es el caso de la escuela del ingenio Trinidad, en Medinas, perteneciente a Juan M. Méndez, quien encargó a un sacerdote franciscano la enseñanza en la misma para hijos de los peones y de los vecinos de las inmediaciones. Diario La Gaceta. 13/03/1884. (como se citó En Vidal Sanz, L., 2009)

fueron incluyendo en este proceso. A un ritmo no muy parejo y pleno de avatares, pues para la industria azucarera la educación de sus peones o sus hijos era una cuestión lateral, de ninguna manera central, las fábricas azucareras cooperaron con este proceso y hacia 1916 más del 90% de los ingenios azucareros habían participado de diferentes modos en la fundación de escuelas en sus predios. Estas formaron parte de las estrategias generadas por los ingenios para fijar y estabilizar la mano de obra (Vidal Sanz, 2009). Hacia 1915, el Primer Censo Escolar de la Provincia de Tucumán, reveló que un 12% de las escuelas primarias de Tucumán, lo que equivale a 53 establecimientos escolares, estaban ubicadas en predios de fábricas azucareras y tenían distintas relaciones con las mismas.⁴

Efectos educativos generados por el cierre de los ingenios

Los efectos generados sobre el sistema educativo fueron de dos tipos:

- a) Las acciones que llevaron a cabo las comunidades más afectadas por el cierre de las fábricas azucareras, a modo de resistencia, respecto de la situación crítica que estaban viviendo. Éstas eran acciones voluntarias, pensadas para marcar la disconformidad con la situación imperante y reclamar a las autoridades que asumieran sus responsabilidades en la búsqueda de soluciones.
- b) Las situaciones que se plantearon respecto de la realidad educativa en la provincia en el mediano y largo plazo. No como efecto de decisiones voluntarias tomadas por individuos, como en el primer caso, sino como efectos emergentes de las situaciones difíciles que se vivieron, principalmente por la fuerte sangría demográfica.

a-Una de las acciones del primer tipo más frecuentes que aplicaron las comunidades a modo de protesta por la política azucarera desarrollada, fue la decisión de no enviar sus hijos a la escuela. Si bien estas medidas se tomaban esporádicamente, hubo situaciones en las que adquirieron un peso mayor.

Ejemplo 1: Según investigó Germán Azcoaga (2016), en Villa Quinteros, en abril de 1969, luego de una feroz represión policial que vivió la comunidad, la "Comisión de Defensa" del pueblo instó a tomar tres medidas, que la gente cumplió: que no se enviaran los chicos a la escuela, que el comercio mantuviera sus puertas cerradas y que los obreros que cumplían tareas en el Operativo Tucumán no asistieran a cumplirlas.⁵

Ejemplo 2: En 1968 el Ingenio Aguilares lograba sobrevivir con mucha dificultad, fundamentalmente por las políticas de cupos que pesaban sobre su producción, determinadas por el poder central. Pero ante la amenaza de cierre de la fábrica, Raúl Sánchez, secretario del Sindicato, decidió involucrar a la comunidad en la cuestión y convocó para el mes de Septiembre a una gran movilización "no violenta" de todos los habitantes de la ciudad. En apoyo a la misma se sumaron las maestras y se decidió hacer un cierre general de escuelas y del comercio. Luego de la movilización, el propietario del ingenio, Simón Padrós, aceptó llevar a cabo una gestión compartida. Esta "pueblada" en defensa de sus puestos de trabajo fue central para evitar el cierre de la fábrica azucarera (Pucci, 2014).

Ejemplo 3: En el Ingenio San Antonio también hubo reclamos contra la política azucarera llevada a cabo por la dictadura de Onganía. En 1969 en Ranchillos, pueblo profundamente afectado por esta

⁴ Primer Censo Escolar de la Provincia de Tucumán. (1915) Edición Oficial.

⁵ Diario La Gaceta. (11 de Abril de 1969). p. (s/d).

situación, esta medida adquirió un peso mayor ya que

(...) la comisión de esposas de trabajadores del ingenio...luego de considerar un informe de los delegados de dicho organismo, resolvió no enviar los hijos a la escuela hasta tanto se dé cumplimiento al compromiso de las autoridades gubernamentales en el sentido de proveer de vestimentas y útiles a los niños en edad escolar de la zona (...) (Azcoaga, 2016, p. 5)

Ejemplo 4: La comunidad del Ingenio Bella Vista fue una de las que llevó a cabo políticas más combativas para resistir y evitar el cierre de la fábrica. Incluida en el decreto de 1966 logró sobrevivir a la medida gracias a las luchas sociales que llevaron a cabo sus pobladores. En 1969 la “Comisión pro defensa del Ingenio Bella Vista” se encontraba negociando en Buenos Aires, buscando soluciones para evitar la suspensión de la fábrica y los habitantes de Bella Vista, a modo de acompañamiento de la Comisión y de resistencia a las políticas imperantes, se negaron a enviar a sus hijos a la escuela hasta que se llegaran a buenos términos. En este sentido la medida fue más profunda ya que no duró sólo un día, era una medida por tiempo indeterminado hasta que se lograran soluciones.

Otro tipo de acción, más profunda, fue decidir el no inicio de clases, de ningún nivel educativo hasta que se llegara a un acuerdo favorable.

Solo encontramos un ejemplo y corresponde al Ingenio Bella Vista. La Comisión Pro-Defensa del Ingenio Bella Vista decidió el 04/01/69 realizar un acto público de carácter provincial el día 15/01/69 en predios del ingenio en reclamo por la continuidad de la fábrica. Se invitó a participar a múltiples instituciones tucumanas y de otras provincias que tenían problemas del tipo con sus industrias azucareras. La afluencia de personas e instituciones de diferentes lugares de la provincia y de otras provincias fue muy importante. Manuel Valeros, secretario de la Comisión Pro-defensa, en uso de la palabra en este acto multitudinario expresó “(...) Defendemos una población de veintidós mil habitantes, con sus escuelas, sus hospitales, su comercio, que es el resultado del sacrificio de muchas generaciones a través de 90 años (...)” (Salazar y Valeros, 2012, p. 126).

Tenían claro los peligros que amenazaban a la educación en la zona si se cerraba la fábrica azucarera. El 11 de marzo de ese año, continuando con la lucha, y en apoyo de la tarea que realizaba la Comisión pro-Defensa, los padres de la comunidad bellavistense decidieron que no se iniciaran las clases en escuelas ni colegios, primarios ni secundarios de Bella Vista, “(...) Los padres de alumnos resuelven no enviar a sus hijos a las escuelas y colegios en razón de la situación imperante. El ausentismo se cumple unánimemente en Bella Vista (...)” (Salazar y Valeros, 2012, p. 145).

Los efectos del segundo tipo generados por el cierre de los ingenios fueron más graves que los primeros. Y, como señalamos, se expresaron en el mediano y largo plazo. Las fuentes para trabajar esto resultaron muy escasas y difíciles de conseguir.

1) El primer efecto de este tipo tiene que ver con el cierre de escuelas por la falta de alumnos. Esta es la situación más difícil de todas las encontradas.

Ejemplo 1: El Ingenio Los Ralos había sido fundado por miembros de la familia Avellaneda. En la zona de influencia de los ingenios Los Ralos, Lastenia y Esperanza la población había descendido enormemente en muy poco tiempo, de 25.000 habitantes sólo quedaban 8000 en 1968. Los tres ingenios habían cerrado sus puertas. Esta realidad sacudió profundamente a las poblaciones que residían en

estos espacios. En el año 1972 Tomás Eloy Martínez, director de Semanario "Panorama", viajó a Los Ralos a seis años de iniciado el drama "(...) constató que el viejo pueblo del ingenio, devenido una mísera aldea, se componía de dos centenares de casas viejas (...) su población se había achicado hasta la tercera parte (...)" (Pucci, 2014, p. 129)

Esto tuvo un fuerte impacto en su estructura escolar, pues de tres escuelas primarias que había en funcionamiento hacia 1965, en el año 1967 sólo pudieron reunir alumnos para poner en funcionamiento una de ellas. Dos escuelas no pudieron abrir sus puertas por falta de estudiantes. Probablemente esta situación se repitió en otros espacios.

A modo de ejemplo, el cierre del Ingenio Mercedes, según relata una declaración de la Comisión pro-defensa del Ingenio Bella Vista (Como se cita en Salazar y Valeros, 2012, p. 163), causó intensas migraciones de trabajadores tucumanos. Su cierre destruyó poblaciones enteras como las de Monte Grande, San Rafael y El Ceibal. Estas grandes fincas funcionaban como colonias del Ingenio. Las dos primeras tenían un establecimiento escolar de nivel primario cada una. Pero eran establecimientos pequeños, preparados para las necesidades escolares de la población de la colonia. Es muy probable que estas escuelas no hayan podido resistir el vaciamiento de alumnos y hayan cerrado sus puertas.

2) Otro efecto importante era que, si bien las escuelas no llegaban a cerrar, descendía su matrícula estudiantil y veían muy menguada su actividad.

Ejemplo 1: Este es el caso de la escuela del Ingenio Mercedes, uno de los más antiguos de Tucumán, situado en Lules. Si bien durante la crisis de 1966 se pensó que la paralización de la fábrica implicaría el cierre de la escuela nacional N°251, esto no sucedió. La escuela tenía una envergadura importante y no fue cerrada. Pero las antiguas maestras entrevistadas respecto de esta situación señalaron que el descenso de la matrícula fue un grave problema. Hubo que cerrar divisiones y su dinámica se vio afectada. La enorme migración de obreros y la ausencia de migrantes golondrinas hizo que el número de alumnos descendiera considerablemente. En una entrevista de 2016, afirma una docente: "Fue duro iniciar las clases el año siguiente porque fuimos al grado y varios de los compañeros ya no estaban y, cuando se averiguaba por qué no venían nos dábamos cuenta que se habían ido, habían migrado (...)" (Como se cita en Rivas, 2016).

Incluso esta escuela, que era considerada la que impartía la enseñanza de mejor calidad en la zona, luego de esta difícil circunstancia, fue superada por otra escuela de la ciudad de Lules, que comenzó a atraer a importantes cantidades de alumnos.

Ejemplo 2: El Ingenio Santa Lucía tenía muchas dificultades económicas y de funcionamiento. Y ya en el año 1961 comenzaron los despidos y las renunciaciones de trabajadores que consideraban no les convenía continuar trabajando en esas condiciones. En 1962 hubo fuertes reclamos obreros, toma de la fábrica, destrucción de parte de sus instalaciones, la primera olla popular...pero el problema se agravó definitivamente a partir del 30 de Agosto de 1968 cuando el ingenio cerró sus puertas. Esto intensificó el éxodo de familias completas e impactó en la matrícula de la escuela que descendió de un modo muy significativo. A tal punto que en 1969 se quitó el turno intermedio y se unificó la dirección de los dos turnos en manos de una directora (Mercado, 2010).

3) Otro efecto generado por el cierre de las fábricas y el posterior inicio de migraciones era el alejamiento de maestros. En estas escuelas rurales había mayoría de docentes mujeres y cuando sus maridos o padres dejaron de tener relación laboral con el ingenio y partieron en busca de mejor suerte,

ellas/ellos abandonaron la escuela y se fueron con sus familias.

En el caso del Ingenio Santa Lucía,

(...) En esos años (1968) hubo el mayor egreso de las maestras santaluceñas, sus maridos, sus padres ya no eran empleados del ingenio. Se fueron de la Benjamín Zorrilla: Chela de Herrera, Minina Barboza de Mongelli, las hermanas Argañaraz, Marina Muñoz, Marina Cavanna, Azucena Aguilera, Coca Lobo, Dolly Brizuela, Rosa de Silva, la señora de Aguiar, Selva Graneros de Jacobo (...) (Mercado, 2010, p. 46).

En ese año migraron 12 maestras de la escuela, esta situación tuvo que generar una situación muy complicada para ella.

4) Otra cuestión importante era, con el correr de los años, el crecimiento del analfabetismo y de la deserción escolar.

En este caso, en el Ingenio Los Ralos, Tomás Eloy Martínez observó en el año 1972 que la deserción escolar trepaba al 60% y el índice de analfabetismo se había ampliado, sobre todo entre los menores de 25 años.

Silvia Nassif (2014) señala que luego del decreto de 1966 el índice de analfabetismo creció en Tucumán. Mientras que en el resto del país este índice, para personas mayores de 14 años era del 7.2%, en Tucumán esta había ascendido en pocos años al 13.2%.

Isauro Arancibia, presidente de ATEP, se quejaba de estas cifras y señalaba que era un escándalo para Tucumán que el analfabetismo creciera, como señalaba, al 20% (Nassif, 2014).

5) Una última cuestión que considero central es el hecho de que el cierre de las fábricas azucareras implicó la paralización definitiva y desaparición de múltiples ayudas que brindaban los ingenios a las escuelas ubicadas en su zona, de modo formal e informal. Los ingenios mantenían a las escuelas en sus cuestiones domésticas: les daban desayunos para sus alumnos, corrían con los gastos de fiestas escolares, de mantenimiento edilicio (pintura, roturas), mantenimiento del mobiliario, de gastos de limpieza, etc. Para llevar a cabo muchas de estas tareas los ingenios recurrían a sus talleres de carpintería, herrería, etc.

La falta de esta colaboración, se notó con mucha fuerza luego del cierre de las fábricas. Pues, si bien las clases continuaron y muchas maestras siguieron trabajando, las escuelas comenzaron a deteriorarse, todo faltaba. Al no haber ingenio en funcionamiento, nadie subsanaba las necesidades diarias.

Ejemplo 1: Con el cierre del Ingenio Mercedes esta realidad fue vivida con crudeza por la escuela N° 251 o “Del Sol”. Según relatan las antiguas maestras “el ingenio colaboraba mucho”. Aún en tiempos complicados la fábrica enviaba a la escuela leche y una porción de queso y galletas. Sin contar con las ayudas de tipo edilicias que brindaba, a través de sus talleres.

Ejemplo 2: Esto también se aprecia para el Ingenio Santa Lucía. Relataba una directora de la escuela Benjamín Zorrilla:

El ingenio sostenía a la escuela desde siempre: pintura, electricidad, ponía las lámparas, los techos, los vidrios, reparaba todo. Nos daba azúcar, yerba, pan. También estaba la cooperadora...pero todo lo que era obra civil lo mantenía el ingenio.

El problema fue cuando empieza 1969: un desastre. Al comenzar el período siempre se hacía una lista de necesidades y ahora no había ingenio, no había “escritorio” adonde ir a pedir algo. Total y plena orfandad, no teníamos a quien recurrir, la situación fue crucial, empezamos a movernos con la cooperadora...pero nadie pagaba la cooperadora...la escuela era un desastre: se llovía por todos lados, los baños no funcionaba ninguno, ventanas rotas, ningún foco (...). (Mercado, 2010)

Referencias

- Azcoaga, G. L. (2016). Acciones Colectivas y resistencia en el interior tucumano durante la 'Revolución Argentina' (1966-1973). En *Jornadas Historia y Memoria. 1966, Tucumán y el cierre de los ingenios azucareros*. (agosto, 2016). Tucumán.
- Healey, M. (2003). El interior en disputa: proyectos de desarrollo y movimientos de protesta en las regiones extrapampeanas. En J. Daniel (Comp.). *Nueva Historia Argentina*. Tomo IX, Buenos Aires: Sudamericana.
- Mazzei, D. (1997). *Los medios de comunicación y el golpismo. La caída de Illia 1966*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Mercado, L. (2010). *La Escuela Benjamín Zorrilla, 1910-2010*. Buenos Aires: Ediciones Lucía Mercado.
- Nassif, S. (2012). *Tucumanazos. Una huella histórica de luchas populares. 1969-1972*. Tucumán: Facultad de Filosofía y letras, UNT.
- Nassif, S. (2014). Cierre de ingenios y pérdida del trabajo. El drama tucumano ante la "Revolución argentina". En *Séptima reunión del Seminario sobre la lucha gremial desde la perspectiva fabril*. Buenos Aires: CEIL-CONICET.
- Nassif, S. (2016) *Tucumán en llamas: El cierre de ingenios y la lucha obrera contra la dictadura (1966-1973)*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras.
- Paterlini de Koch, O. (1987) *Pueblos azucareros de Tucumán*. Tucumán: Editorial del Instituto Argentino de Investigaciones de Historia de la Arquitectura y del Urbanismo. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNT.
- Pavetti, O. (2001) Azúcar y Estado en la década de 1960. En L. Bonano (Coord.) *Estudios de Historia Social de Tucumán*. Tucumán: Universidad Nacional, Facultad de Filosofía y Letras.
- Pucci, R. (2014) *Historia de la destrucción de una provincia. Tucumán 1966*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Ramírez, A. J. (2008). Tucumán 1965-1969: movimiento azucarero y radicalización política. En H. Cuchetti, & M. Cristiá, *Experiencias políticas en la Argentina de los '60 y '70*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/38892>
- Rivas, A. I. (Dir.). (2016). *El ex Ingenio Mercedes: huellas y voces de su pasado*. San Miguel de Tucumán: Prensa de la UNT.
- Salazar, A. y Valeros, M. (2012). *Notas sobre la Historia de Bella Vista*. San Miguel de Tucumán: Imprenta Central de la UNT.
- Smulovitz, C. (1993). La eficacia como crítica y utopía. Notas sobre la caída de Illia, *Desarrollo Económico*, 33 (131).

Diarios

- Diario La Gaceta. (11 de Abril de 1969). p. (s/d).
- Diario La Gaceta. (28 de Agosto de 1966), p. (s/d).

Eje temático 5

FORMACIÓN DOCENTE

Formación Docente y curriculum vivido. Análisis de experiencias de estudiantes de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT

Carolina Abdala

karoabdala@gmail.com

Diego Sierra

albhericco@gmail.com

Silvina Vaca Oviedo

silvinavacaoviedo@gmail.com

UNT

Resumen

Este trabajo es un avance producido en el marco del proyecto de investigación “Estudiantes de educación superior: Perfil socioeconómico y cultural, trayectorias académicas y currículum vivido”, desarrollado con un subsidio de la SCAIT-UNT.

Tiene como propósito primordial examinar los procesos de subjetivación estudiantil indagando principalmente la relación que los alumnos establecen con el currículum prescripto. Intentaremos explicitar cómo el texto curricular es reinterpretado por ellos, y las experiencias que viven en una carrera universitaria como efectos de ese currículum.

La búsqueda de posibles respuestas a la pregunta ¿Qué quiere un currículum?, será un eje que orientará las reflexiones a lo largo de este trabajo. Esperamos que ello nos permita pensar la relación entre el currículum prescripto –en tanto dispositivo y práctica que “quiere” modificar algo en alguien– y el estudiante. Ello nos conducirá a develar el recorrido de los mismos por la carrera y recuperar sus vivencias, para tratar de identifi-

Teacher training and experienced curriculum.

Analysis of experiences of Sciences' Education students of the Faculty of Philosophy and Letters of the UNT

Abstract

In this work we report our first results in the context of the research project “Higher education students: socio-economic and cultural profile. Academic trajectories and experienced curriculum” with the financial support of a grant from the SCAIT-UNT. Our main goal is to examine the subjectivation process raised between the students and the prescribed curriculum. We try to make explicit their interpretations of the curricular text and their experience in a college career as an effect of that curriculum. We reflect about the question: what does a curriculum want? which is also the axis that will guide the reflections throughout this work. We consider that this reflection will allow us to deepen the inferences about the relationship between the prescribed curriculum and the students. The data analyzed are exploratory and have the sense of approaching preliminary formulations. To obtain them, a survey was applied to students

car las características de los diferentes modos de vinculación que van construyendo con el currículum y cómo a su vez, en un juego de múltiples determinaciones, ese currículum los forma.

Los datos que se analizan tienen carácter exploratorio y el sentido de aproximar formulaciones todavía preliminares. Para su obtención se aplicó una encuesta a estudiantes de Ciencias de la Educación que se encuentran cursando el 4to año de la carrera.

Palabras clave: currículum, universidad, trayectorias académicas

of Education Sciences who are in the 4th year of the course.

Keywords: curriculum –university-academic trajectories

Presentación

Este trabajo es un avance producido en el marco del proyecto de investigación “Estudiantes de educación superior: Perfil socioeconómico y cultural, trayectorias académicas y currículum vivido”, desarrollado con un subsidio de la SCAIT-UNT.

Tiene como propósito primordial examinar los procesos de subjetivación estudiantil indagando principalmente la relación que los alumnos establecen con el currículum prescripto. Intentaremos explicitar cómo reinterpretan el texto curricular y las experiencias que viven los estudiantes en una carrera universitaria como efectos de ese currículum.

Seguiremos para nuestro análisis principalmente a Sandra Corazza (2005) en el artículo “¿Qué quiere un currículum?”, ampliando sus reflexiones con ideas de Tomáz Tadeu da Silva (2001). Realizamos dicha elección porque los planteos de estos autores –que desarrollan investigación y estudios poscríticos del currículum– orientan a pensar la relación entre el currículum prescripto –en tanto dispositivo y práctica que “quiere” modificar algo en alguien– y el estudiante. De este modo, la pregunta que se formula Corazza, guiará las nuestras: ¿cómo recorren la carrera los estudiantes? ¿Cuáles son sus vivencias en ese recorrido? ¿Cuáles son las características de los diferentes modos de vinculación que cada uno de ellos va construyendo con el currículum? y ¿cómo, a su vez, en un juego de múltiples determinaciones ese currículum los forma?

Para la realización de este trabajo se elaboró una encuesta a través del formulario Google y fue enviada a 70 alumnos que cursaban en 2016 la materia Teorías y Diseños Curriculares, del Ciclo Superior de la Carrera de Ciencias de la Educación. Sólo respondieron 24 alumnos, a pesar de las reiteradas oportunidades en las que durante las clases, se les solicitó su colaboración. El cuestionario incluyó preguntas destinadas a construir un perfil sociodemográfico que nos permitiera conocer algunas cuestiones, aunque generales, acerca de la vida de estos estudiantes y otro conjunto de preguntas específicamente destinadas a recuperar sus perspectivas acerca de la carrera que están cursando, haciendo foco en el currículum, en particular, los modos particulares en que ha sido recorrido por cada uno de ellos.

El currículum como deseo

Desde una perspectiva poscrítica, Sandra Corazza (2005) pregunta “¿Qué quiere un currículum?”, lo cual nos lleva a pensar un currículum como deseo. Preguntarnos de tal modo por un currículum, implica de suyo pensarlo como un sujeto hablante. Al estudiar un currículum nos encontramos con lo que dice y con sus modos de decir, con sus enunciados y sus prácticas de enunciación. Un currículum dice algo sobre a quién quiere modificar, dice algo sobre lo que quiere modificar en ese alguien, y también, cómo modificar a ese alguien, en qué contextos sociohistóricos y bajo qué concepciones de educación.

Sostiene Corazza (2005)

El lenguaje de un currículum es todo de lo que dispone para imputar alguna voluntad a los otros. Pero, cuando dice lo que quiere se confunde con las expectativas de esos otros. De este modo, siempre otro, lo que quiere un currículum es tan solo efecto de sus habladurías, y ellas, o sus otros, tampoco saben lo que dicen. Porque es solamente el “gran Otro”, lugar del tesoro del lenguaje, quien puede enseñar a un currículum lo que dice. (p. 22)

Es necesario, a los fines de nuestra presentación, reparar que la autora pregunta por “un” currículum puesto que, en su mirada posestructuralista, los estudios del mismo no se ocupa del “ser” del currículum, no aborda “el” currículum, sino que cada currículum da su respuesta particular, localizada en una red discursiva de saber-poder. Podemos en este punto extraer una primera premisa sobre nuestro objeto de estudio: un currículum, entre muchos “un currículum”, posee “voluntad de sujeto”, funciona en una red de “poder-saber-subjetividad”.

No obstante, reconocer en la propuesta de Corazza potencial para ampliar la mirada sobre las relaciones entre estudiantes de Ciencias de la Educación y los –un– Planes de Estudios de la carrera, creemos que la marcada preeminencia del estudio del lenguaje en el artículo de la autora nos llama a no correr rápidamente de un abordaje desde las pedagogías críticas. Sostenemos que entre un enfoque poscrítico y uno crítico en educación será necesario armar un “fondo común”.

Las citadas “voluntad de sujeto” y red de “poder-saber-subjetividad” describen en parte el funcionamiento de un currículum. Un dispositivo que se inscribe en el contexto de la institución educativa, la Universidad en nuestro caso, participa en la superestructura de la sociedad capitalista de principios del siglo XXI. Aun siendo el capitalismo contemporáneo una entidad que se distingue de su forma histórica Fordista, presentándose como un sistema que opera principalmente por su inmaterialidad debido al lugar preminente que ocupa la “información” en la acumulación de capital, y la producción de servicios por sobre la producción de bienes materiales.

En este sentido, el análisis del currículum desde las pedagogías críticas nos parece todavía necesario. Tomaz Tadeu da Silva que, como veremos más adelante, asume un análisis del currículum en concordancia con Sandra Corazza, en un texto del año 1997 utiliza el concepto de fetichismo de Marx para describir la pretensión a-histórica de los textos curriculares, frente a lo cual sostiene que

el conocimiento y el currículo no son *cosas*, como la noción de “contenidos” –tan imbricada en el sentido común educativo– nos conduce a creer. El conocimiento y el currículo corporifican relaciones sociales. Son producidos y creados a través de las relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados (da Silva, 1997, p. 68).

Las relaciones enunciadas por el autor son las de clases sociales, relaciones materiales entre Capital y Trabajo, en donde mujeres y hombres nos encontramos implicados. Un estudio del currículum, aún en tiempos de posfordismo o modernidad tardía, donde, tanto la lógica del Capital ha mutado hacia una naturaleza de aceleración e inmaterialidad (Rosa, 2016), como también lo ha hecho el trabajo que es hoy descrito como trabajo con signos, debiera cuidarse de desanclar de los aportes en este sentido realizados por las pedagogías críticas sin antes construir un marco de referencia de las relaciones materiales en las que el currículum se ubica en nuestra época.

Retornando a la pregunta de Corazza, la autora nos propone para pensar el currículum en esta senda ubicarnos como investigadores pos-críticos.

El investigador/a poscrítico/a analiza las vicisitudes del deseo por un sujeto y los accidentes del lenguaje de un currículum: de aquel "un currículum" específico, que escogió para investigar –siendo, al mismo tiempo; también "escogido/a por él". Elecciones que se consubstancian en otra ética del trabajo, en otro lenguaje de crítica, y en otras relaciones con "la verdad" de su propia investigación (Corazza, 2005, p. 25).

A esta propuesta nosotros agregamos que el investigador/a que busca aportar a la construcción de un "fondo común" entre los marcos teóricos que nos orientan podría asumir –como lo haremos en este trabajo– el estudio de un currículum concentrándose en responder cuestiones sobre: la relación entre el ser del currículum y el funcionamiento de un currículum particular, en la relación entre el currículum universitario y los estudiantes, reconociendo las representaciones de los estudiantes sobre el mismo, en donde las categorías culturales, la lógica instrumental de los planes de estudio y la historicidad de la institución universitaria en el campo de las instituciones de disciplinamiento son producto de relaciones materiales entre sujetos históricos. Pero, sin encallar en concebir que el currículum es un objeto acabado y que el estudiante –y quien, con el currículum se relacione– deberá construir estrategias para cumplir con él, aprenderlo, enseñarlo, continuarlo, terminarlo, aplicarlo, disolverlo, especificarlo; a partir de representaciones *a priori*.

¿Estamos planteando que no existe un sustrato del currículum? ¿Que un currículum no forma parte de los significados estabilizados por la lucha hegemónica por establecer una concepción de la educación? Recurramos una vez más a nuestra autora:

(...) un currículum no es nunca amo y señor de lo que dice, ni de lo que hace. (...) un currículum no puede, ni debe, ser tomado "al pie de la letra", porque este "al pie..." no existe. Lo que existe es la equivocidad del querer-decir de un currículum, proporcionada por sus significaciones constantemente diferidas" (Corazza, 2005, p. 22).

En tanto formadores, la relación entre "qué quiere un currículum" y los estudiantes de Ciencias de la Educación, nos implica, "como educadores éticamente responsables por la creación, funcionamiento y consecuencias del lenguaje" (Corazza, 2005, p. 23).

¿Qué quiere un currículum/queremos nosotros, formadores, cuando establecemos las correlatividades? ¿Qué quiere/queremos cuando los campos de contenidos del plan de estudio se enseñan de una forma u otra? ¿Qué quiere/queremos cuando establecemos que una asignatura se regulariza o se promociona?

Algo acerca del perfil de los estudiantes

Cuando nos rige la pregunta de Corazza, una primera aproximación a su respuesta nos lleva a construir el perfil de los estudiantes. Los planes de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación que estos estudiantes cursan pueden ser tomados como varios “un currículum” cuyos lenguajes ejercen efectos de verdad sobre “el estudiante” de la carrera. Pero, ¿quiénes son nuestros estudiantes?

Como lo dijimos, sólo respondieron la encuesta 24 estudiantes, de los cuales, 23 son mujeres y 1 es varón. Una cuestión que merecería un análisis es la de la resistencia de los alumnos a responder a las reiteradas solicitudes para que contesten el cuestionario. Una hipótesis que podemos arriesgar al respecto, aunque debería ser explorada, es que ello puede deberse a la reticencia de poner en evidencia, ante el colectivo de docentes y compañeros de la Carrera, su personal recorrido por la misma, con sus dificultades, retrasos, y otras cuestiones que, desde su juicio personal, pueden leerse como fracasos o como críticas a la carrera y/o a los docentes de las diferentes materias. Insistimos, no contamos con información para dar sustento a esta hipótesis, pero al momento de realizar el trabajo, nos resultó muy sorprendente que casi el 60 % de los alumnos, no contestara el cuestionario, a pesar de que en las clases se les insistió con el pedido de que lo hicieran.

Estos estudiantes, respecto de la edad, se agrupan de la siguiente manera 16 se ubican dentro del rango de edades que va de 21 a 25 años; 5 dentro de 26 a 30; 2 dentro de 31 a 35. Y 1 sola estudiante, la más grande del grupo, tiene 46 años.

El año de Ingreso a la carrera es bastante disímil. Varían entre el año 2004 al 2013, aunque el grupo mayoritario, constituido por 20 alumnos, ingresó entre los años 2011 y 2013. Cursan planes distintos, 1996 (10 alumnos) y 2012 (14 alumnos).

El 67% de ellos no interrumpió la carrera nunca. Del 33 % restante, las razones dadas para tal interrupción fueron:

Tabla 1. Razones para la interrupción de la carrera

Razones	Alumnos	Porcentajes
Hijo	1	10
No necesitaba	1	10
Razones Personales	1	10
Toma Facultad	2	20
Trabajo	4	40
Viaje	1	10
TOTAL	10	100%

Algunos estudiantes expresaron además: “porque curso de a poco todo lo que pueda” y “porque trabajando me resulta más cómodo”.

El 50% de estos alumnos sí trabaja, y el 50% no lo hace. Lo interesante de este grupo, son las tareas que realizan en su trabajo. Mencionamos algunas:

- Responsable del área pedagógica del Instituto provincial de la Administración Pública. Ipap.
- Negocio en casa.
- Docente de primaria.
- Maestra particular haciendo apoyo escolar y seguimiento pedagógico a niños de primaria con

problemas de aprendizaje.

- Profesora de baile en Gimnasio. Vendedora. Trabajos eventuales.
- Asistente en Aden bussines school, atiende en una veterinaria y cuida niños.
- Vendedora en el comercio.
- Atención de kiosko.

Como puede verse pocos trabajos tienen que ver con la carrera en la que se forman, y a la vez, gran variabilidad en el tipo de tareas que realizan.

Además de estudiar Ciencias de la Educación, hacen deportes todas las semanas el 29% de las estudiantes, el 9% realiza actividades religiosas, otro 13% actividades recreativas. El 9% estudia otra carrera y el 35% sólo estudia Ciencias de la Educación.

El 17 % declara tener padres a cargo, el 9% hijos y el 74% elige la opción "otros". Pensamos que tal vez se deba a un problema en la formulación del instrumento que no consideraba la opción ninguno, lo que puede haberlas inducido a responder "otros" para dar cuenta de otra situación que no es ninguna de las dos anteriores (tener padres a cargo o hijos).

Respecto de sus lecturas, el último libro que mencionan es de una gran variabilidad. Una de ellas responde que la última vez que leyó un libro fue en el secundario. Al 73% de las encuestadas les gusta el cine.

La prescripción y de los modos de vivirla ¿Qué quiere el currículum?

Como señalamos, el currículum moldea la enseñanza y, por lo tanto, indirectamente moldea a los estudiantes. ¿Qué del currículum tiene poder de moldear? ¿Qué aspectos de ese moldeamiento aparecen en las respuestas de los estudiantes?

El currículum sostiene una concepción de subjetividad y de sujeto que se expresa en la capacidad de subjetivar que posee. Sobre una teoría del currículum señala Tadeu da Silva (2001) que

Al concentrarse en la cuestión del conocimiento o de la transmisión cognitiva se tiende a olvidar que todo currículum "quiere" cambiar algo en alguien, lo que supone, a su vez, alguna concepción de lo que es este "alguien" que debe ser cambiado. Al concebir un currículum, queremos que "alguien" pase a respetar a las leyes de tránsito, cambie su actitud en relación a la prevención del SIDA, se torne un ciudadano ejemplar, se transforme en un trabajador productivo. De la misma forma, hay una serie de presupuestos sobre la "materia" más o menos plástica; participación más o menos activa; efectos de menor o mayor duración. Es decir, todo currículum trae, implícitamente, alguna noción de subjetividad y de sujeto: "¿En quién nosotros queremos que ellos y ellas se transformen?", y a la vez, "¿qué son ellos y ellas?". (p. 18-19)

Hablar de moldeado implica un posicionamiento sobre el proceso de subjetivación y denota que éste ocurre en el territorio de la escuela la cual, como institución disciplinaria (Deleuze, 2014) moldea al alumno al considerarlo como materia informe a la que dar forma, formar. Bajo esta visión, los estudiantes serían una materia inerte sobre la que se aplica una forma, conteniendo el currículum la información de aquello en lo que se quiere que ellos devengan.

Además el currículum, en la línea que propone da Silva (2001) posee otros componentes, uno referido

al conocimiento y la verdad, y otro concerniente al poder:

(...) sosteniendo las cuestiones sobre conocimiento y verdad, sujeto y subjetividad, está la cuestión más amplia de los valores y de los criterios. ¿Por qué consideramos ciertos tipos de conocimiento y ciertos tipos de sujeto y subjetividad preferibles a otros? ¿Por qué juzgamos ciertos ideales de conocimiento y sujeto como deseables y otros como indeseables? Una teoría del currículum no puede evitar la cuestión de la valoración. (p.19).

Los componentes presentados por el autor funcionan en el currículum desarrollando itinerarios de conocimientos y flujos de información con las que los sujetos se topan y por las que son afectados. La historia de vida, lo que nos pasa a profesores y alumnos con el currículum nos subjetiviza y transforma (Martínez Bonafé, 2012). El profesor desarrolla la eficacia de los componentes del currículum poniéndolo a funcionar en la enseñanza y esa eficacia es atribuible también a los dispositivos institucionales, es decir que serían la cultura institucional y los esquemas prácticos del profesor (Gimeno Sacristán, 1998), factores que por medio de una particular funcionalidad operarían dicha eficacia.

También agencia el estudiante con sus modos singulares y específicos de ejercer el oficio (Perrenoud, 2010), adaptándose u ofreciendo resistencia variable ante la operatoria de los componentes del currículum. Algunas aristas de este ejercicio del oficio en el caso que estudiamos son la toma de decisiones respecto a las correlatividades, el uso de las promociones y el rendir exámenes libres. A lo largo de su recorrido universitario, en el proceso de aprendizaje de su oficio, los estudiantes desarrollarán ayudas para estudiar, mientras van construyendo representaciones como respuestas a los problemas del oficio y, en ese proceso, interpretan y viven el currículum y arman su propio recorrido.

Es por eso que analizar las experiencias de los estudiantes respecto de la propuesta que representa un currículum, implica adentrarse en lo que les acontece y en el saber que generan respecto de ello. En ese sentido, este trabajo representa una acotada aproximación, ya que examinar las experiencias con riqueza supondría sostener con ellos un diálogo profundo sobre lo que les sucede, y sobre qué y cómo aprenden de lo que les pasa en la carrera (Contreras Domingo, 2011).

Los conocimientos importantes y los recorridos particulares

El currículum vivido puede ser pensado como un acontecimiento en donde el estudiante produce saberes sobre los modos de funcionar de un currículum universitario. ¿Es encarado este currículum experienciado por el estudiante desde representaciones previas?

Por ejemplo, en las representaciones que los alumnos tienen sobre el conocimiento que se enseña en la carrera puede verse una vinculación con la construcción de la profesionalidad docente. Se pidió a los estudiantes encuestados valorar los “contenidos” de Áreas de Cursado del Plan de Estudios¹ de la carrera a través de adjetivos, como forma de explorar los conceptos que construyen sobre este aspecto

¹ Hemos construido la categoría “Áreas de Cursado del Plan de Estudios” para simplificar la indagación sobre la valoración de las asignaturas. Las Áreas de Cursado del Plan de Estudios que definidos son: Educación y Pedagogía; Educación y Comunicación; Didáctica y Prácticas; Educación y Ciencias sociales; Educación y Psicología; Educación e Historia; Educación y Filosofía; Política y Organizaciones de la Educación; e Investigación y Educación.

del currículum. Para calificar cada área, se presentaban adjetivos en pares opuestos de los cuales tenían que marcar uno. Se incluyeron dos preguntas en el cuestionario, en una se les pedía que califiquen los contenidos y en otra las formas de enseñanza. Analizaremos algunas áreas.

Por ejemplo, el Área de Cursado "Comunicación y Educación", obtuvo la siguiente valoración:

Tabla 2. Valoración Contenidos Área de Cursado "Comunicación y Educación"

Valoración de Contenidos	Alumnos	
	Frecuencias totales	Porcentajes
Abstracto	1	4
Aplicable	2	8
Complejo	1	4
Difícil	1	4
Fácil	11	46
Importante	0	0
Intrascendente	4	17
Simple	4	17
TOTAL	24	100%

Como puede observarse, para casi la mitad de los estudiantes esta área es fácil, y el 17% de ellos la valora de modo negativo, como intrascendente. Para ninguno fue importante. A ello podemos sumarle que respecto de las formas de enseñanza, para el 50% fue aburrida y para el 17% no les aportó nada y sólo un alumno la consideró estimulante.

El Área de Cursado "Didáctica y Prácticas" agrupaba las materias didácticas y las de práctica y residencia. Respecto de los contenidos, el 46% de los encuestados los valora como importantes y ninguno los señala como intrascendentes. Llama la atención que sólo 3 alumnos consideren que los contenidos que se enseñan en esta área son aplicables, pero, en contraposición, ninguno de ellos la consideró abstracta.

Tabla 3. Valoración Contenidos del Área de Cursado "Didáctica y Prácticas"

Valoración de Contenidos	Alumnos	
	Frecuencias totales	Porcentajes
Abstracto	0	0
Aplicable	3	13
Complejo	5	21
Difícil	1	4
Fácil	2	8
Importante	11	46
Intrascendente	1	4
Simple	1	4
TOTAL	24	100%

Respecto de las formas de enseñanza, para el 38% de los alumnos, fue estimulante, para el 24% los ayudó en el aprendizaje, para el 12% profundizaba en el conocimiento, y sólo 2 alumnos la consideraron

superficial. Corresponde mencionar que esta área fue considerada la más importante de todas, ya que ninguna de las otras superó el 40 % en esta valoración y las más aplicable también (ninguna otra área llegó al 10% en este ítem).

El Área de Cursado “Educación e Historia” es calificada de importante por un 34,8 % de los encuestados, y ninguno la califica como intrascendente, pero tampoco como aplicable. El 17,4% de los encuestados la valora como difícil, 17,4 % como fácil, y 21,7 % como complejos.

Como puede verse, de estas tres áreas, la más importante es la directamente ligada con la práctica docente. Sin embargo, amerita un análisis más en detalle para entender las razones por las cuales se juzga tan poco importante el área Comunicación y Educación, dado que la práctica profesional de estos futuros graduados está atravesada por relaciones de comunicación, sea cual fuere el ámbito en el que la misma se desarrolle.

Respecto de los recorridos, entendemos que las correlatividades funcionan como señalizaciones en la trayectoria académica, a través de este sistema el currículum da pistas sobre las relaciones entre las materias y campos de conocimientos que lo estructuran. Sin embargo, no podemos asegurar que los estudiantes interpreten dichos sentidos al pie de la letra. ¿Interpretan las correlatividades como relaciones de orden en el conocimiento? ¿Las ven como obstáculos en la “pista de carrera” que hay saber sortear? ¿Las interpretan como imposiciones?

Por las particularidades de los reclamos estudiantiles, a veces, más que aprender su significado epistemológico o curricular, necesitamos escudriñar la lógica institucional para encontrar el sentido de las correlatividades.

Esta lógica institucional explica que el 71% de los alumnos señalen que durante su cursado las correlatividades no estuvieron vigentes. Es decir, que se trató de un cursado de alguna manera definido por los propios alumnos, ya que no operaron los límites impuestos por la organización del currículum.

Es llamativo el hecho de que muy pocos estudiantes rindieron materias como libres. El 50% rindió entre 1 y 3 materias de este modo, siendo 3 la mayor cantidad de materias rendidas en condición de libre. Rendir materias en esta condición puede entenderse como la posibilidad que brindan las instituciones, en particular las universitarias, de que los alumnos avancen en la carrera con menores impedimentos, por lo menos en los derivados con la falta de tiempo para el cursado. Sin embargo, ante el bajo número de alumnos que lo hace, nos preguntamos ¿Por qué no rinden en calidad de libres y prefieren cursar y obtener la regularidad? Una estudiante señala que ello es debido a que “trato de cursar todas las materias. No es lo mismo rendir libre sin haber cursado que regular teniendo una base de la materia”. Respuesta que lleva implícita una valoración de lo aprendido a lo largo de las clases y a través del cumplimiento de las exigencias que impone el cursado de una materia.

Frente a eso, las razones para rendir las escasas materias que rindieron como libres, señalan que lo hicieron por cuestiones administrativas (no figurar en el SIU, sistema informático a través del cual se realizar el seguimiento de los alumnos), pero también por dificultades para lograr la comprensión de la materia durante el cursado, o por no lograr comprender qué quiere el profesor: “Cuando yo pensaba que me había ido bien en un parcial, mi nota era 0 y en el último parcial cuando esperaba el desaprobado me puso 4. Pero no quise recuperar los parciales para regularizar la materia y preferí rendirla libre”.

Otro aspecto de similar naturaleza, es decir que posibilitan la consecución lineal o no de la trayectoria, son las modalidades de aprobación de una materia. En los planes de estudios de la Carrera de Ciencias

de la Educación algunas materias pueden aprobarse por régimen de promoción directa sin examen final. Para los docentes, la promoción es una ayuda en el proceso de aprendizaje y sobre todo, una oportunidad para rendir menos exámenes finales. Sin embargo, ¿lo viven así los estudiantes? La promoción es una forma específica de resolver la evaluación del aprendizaje a lo largo del plan de estudios, un atributo del currículum relativo a los procesos por los cuales se puede acreditar las materias. Pero también puede ser un atributo de uso, o una estrategia. Promocionar es una estrategia para algo... ¿para qué? ¿Qué facilitaría, qué ayuda representaría en el recorrido a lo largo del plan de estudios contar con la posibilidad de promocionar las materias? El 42% de los alumnos promocionó todas las que eran promocionales, y el 58% solo muy pocas.

Acerca de las razones a partir de las cuales no lograron promocionar todas, los estudiantes señalaron:

“Porque el plan de estudios que curso tiene muy pocas materias promocionales.”

“Porque mientras curso rindo finales y les doy más importancia.”

“Porque no tengo muchas dificultades.”

“Pude promocionar la mayoría de las que voy cursando. A veces se complica porque hay docentes que no me entienden mi letra en los parciales. Tengo una disgrafía como una de las secuelas de un accidente de tránsito que tuve. Siempre explico lo que me pasó, pero hay docentes que entienden y otros que no.”

“Por falta de tiempo debido a cuestiones laborales, mayormente a fin de año.”

“No me he esforzado lo suficiente en el estudio para llegar a una nota más alta.”

Frente a eso, los estudiantes explican que pudieron lograr las promociones por las siguientes razones:

“Porque pude mantener la constancia en las lecturas de la bibliografía proporcionada por las distintas cátedras, además de cumplir con la asistencia a clases y trabajos prácticos.”

“Porque les di más importancia ya que eran promocionales.”

“Porque pude estudiar regularmente durante el cursado y cumplir con los trabajos requeridos para las promociones.”

“Puse mayor esfuerzo en los parciales.”

“Pude promocionar todas excepto didáctica general porque desaprobé el parcial integrador e historia social general, en la que tengo complicaciones para entender los temas aunque haya llevado a cabo el cursado.”

“Porque no me agrada el examen oral, soy muy insegura y además no me gustaría sacarme una nota inferior a seis en un oral. Como las materias promocionales generalmente tienen exámenes escritos, me esfuerzo más para aprobar.”

“Porque asisto a las clases de manera constante; realizo los trabajos prácticos, en mis tiempos libres voy avanzando con las lecturas del material bibliográfico y realizando los resúmenes correspondientes de cada texto.”

“Porque estudié mucho para lograrlo.”

“Porque mantuve un buen ritmo de estudio y asistencia a clases.”

Como puede verse, promocionar una materia supone, mayor dedicación al estudio y al trabajo,

valorar como importante el proceso de promoción, ser constante en la asistencia a clases, es decir seguir la materia durante su desarrollo. Todo eso revela la necesidad de dedicar un tiempo específico. Sin embargo, sólo la mitad de las estudiantes pudieron cumplir con estas metas o desarrollar estas estrategias. Si vinculamos esto con las dificultades que encuentran en el cursado, vemos que hay materias más fáciles que otras y que las dificultades tienen que ver con que las materias requieren mucha dedicación y lectura, o implican relaciones con otras disciplinas.

Las materias que consideran más difíciles en su carrera son:

Política y Legislación. (3), Filosofía de la educación (3), Pedagogía 2 (3),

Introducción a la Filosofía. (2), Investigación educativa (2), Historia de la educación y la pedagogía (2), Seminario de evaluación (2)

Epistemología de las ciencias.

Estadística

Psicología

Psicología de la Niñez y la Adolescencia,

Historia Social General

Comunicación y Educación

Educación Primaria

En general, las materias difíciles se ubican de primero a tercer año de la carrera, y son variadas. Sólo en el caso de tres de ellas fueron señaladas por más de dos alumnos como las más difíciles: Pedagogía 2, Política y Legislación, Filosofía de la Educación. Sin embargo, es interesante ahondar en las justificaciones que dan para considerarlas materias difíciles:

Por ejemplo, el caso de Pedagogía 2, la dificultad devino porque “la cursé durante el año del paro y solo vimos las dos primeras unidades así que tuve que estudiar las últimas 3 sola” o fue debido a “que durante el cursado no pudimos trabajar todos los temas y no lograba obtener la bibliografía requerida, pero al momento de estudiar no fue tan complicado porque eran contenidos relacionados y coherentes”.

Política y Legislación es difícil porque “es necesario contar con conocimientos de economía para comprender muchos aspectos de las distintas corrientes trabajadas. Pero me parece una materia sumamente interesante e importante para analizar los distintos momentos históricos como también la coyuntura actual”.

Una alumna dice “Historia de la Educación y la Pedagogía me costó más en relación a otras materias porque requiere de mayor dedicación y lectura, ya que la historia es muy amplia y controversial. Teniendo en cuenta también que me encontraba en el primer año de la carrera”.

Es decir que se reconoce la dificultad, pero a la vez se valora lo aprendido en las materias. Esto podemos ponerlo en relación con la respuesta a otra pregunta que indaga por la satisfacción con la carrera elegida. El 92% respondió que está satisfecho con la carrera frente al 8% que no lo está. Para los que se encuentran satisfechos con lo que vienen aprendiendo hasta el momento, las razones son, por ejemplo:

"Porque puedo aplicar mis conocimientos en mis prácticas docentes diariamente."

"Es interesante poder reflexionar sobre las visiones propias acerca de la carrera en los inicios del cursado, en comparación con las visiones actuales. A través de los años pude ir ampliando mi conocimiento sobre la misma e interiorizándome en la salida laboral que brinda la carrera."

"Estoy conforme y apasionada con lo que elegí estudiar. Cada vez más motivada a seguir. Eso me fue generando el avance en la carrera y todo lo aprendido."

"Si estoy conforme, siento que la carrera nos brinda amplia cantidad de herramientas, lo que nos permite tener una base para el desempeño del rol profesional a futuro."

En el polo opuesto, entre los que consideran que lo aprendido no responde a sus expectativas, las respuestas plantean que "quizás no sea lo que estaba buscando". Cuestión bastante llamativa, tomando en consideración que se trata de estudiante que está cursando el 4to año de la carrera.

Otra respuesta también interesante la brinda otra estudiante: "En realidad la respuesta es sí y no. Lo aprendido hasta ahora creo que es muy importante para nuestra profesión, pero se podrían realizar estrategias para repensar y relacionar los contenidos que aprendemos por área y también en cada año, para poder integrar los conocimientos. A la vez, esa integración sería aún más enriquecedora si nos permitiera conocer y analizar las realidades educativas, es decir, las prácticas educativas cotidianas (no sólo escolares sino también en las diversas áreas donde nos podríamos desempeñar)".

Respecto de la cantidad de materias aprobadas, la situación es la siguiente:

Tabla 4. Cantidad de Materias Aprobadas por alumno

Materias aprobadas	Alumnos
9-12	8
13-16	3
17-20	6
21-24	4
25-28	1
29-32	2
TOTAL	24

Si bien en esta tabla no se separan los alumnos de acuerdo al año de ingreso a la carrera, dato importante para considerar trayectorias, alguna lectura puede hacerse de esta información, como por ejemplo, que el número más alto de alumnos, aprobó entre 9 y 12 materias y que solo 7 rindieron más de 21. El 38% de esos alumnos ingresó en el año 2013, y si estuvieran cursando la carrera de acuerdo con el ritmo impuesto por el plan de estudios deberían tener aprobadas 22 materias, que son las que van de primero a tercero. Sin embargo, sólo un alumno se encuentra en esa situación. Esto, a su vez, puede vincularse con las materias que están cursando en este momento. A continuación se indica entre paréntesis el número de alumnos que cursan la materia y el año en el que se ubican en el plan de estudios. En caso de no indicar número significa que solo un encuestado la está cursando:

Primer año

Historia Social (3), Lengua y Comunicación (4)

Segundo Año

Antropología, Psicología de la Niñez y Adolescencia

Tercer Año

Historia Argentina y Latinoamericana (4), Taller del ciclo superior, Taller (3), Introducción a la investigación (2), Computación (2), Filosofía de la Educación, Psicología educacional.

Cuarto Año

Educación Primaria (14), Educación Inicial (15), Teorías y Diseños curriculares (21)

Educación Especial (11), Institución y su organizaciones (12), Formación Docente con Prácticas de Enseñanza (7)

Quinto Año

Problemática del estudiante universitario (opt), Seminario de Tecnología (2), Seminario sobre Educación Universitaria, Orientación Vocacional (opt) (2), Estadística aplicada a las ciencias de la Educación (3), Seminario de Evaluación (2)

Según esta respuesta, poco más del 50% de los estudiantes que respondieron la encuesta, se encuentran avanzados en la carrera, cursando entre cuarto y quinto año. Como se vio en la tabla anterior, ello no necesariamente significa que tengan aprobadas las materias del ciclo básico, salvo para las 7 alumnas que cursan Formación Docente con Prácticas de Enseñanza, ya que esta materia fija un régimen de correlatividad muy estricto.

En el proceso de moldeamiento se aprende como estudiar para avanzar en la carrera

El 100% de las estudiantes dice que les gusta estudiar. Pero con el gusto no basta, ya que para poder hacerlo señalan que necesitan:

“Tiempo. Lugar tranquilo y solitario. Lectura en voz alta. Lectura previa, una consulta para orientar la materia y otra para cerrar las ideas antes de rendir exámenes.”

“Creo que, solo necesito un poco de concentración al momento de estudiar. También perder un poco de prejuicios, para asistir a las clases de consultas.”

“Más horas para estudiar y más horarios de tutorías en cada cátedra”

“Necesito tiempo principalmente. Para leer y sistematizar la información, comprendiéndola.”

“Resúmenes, apuntes de clases, cuadros y esquemas conceptuales.”

“Generalmente recorro a charlas con compañeros que estén estudiando lo mismo o ya lo haya estudiado, busco videos que me permitan profundizar lo estudiado y de ser necesario consulto a los docentes sobre temas puntuales.”

“Necesito organizar los contenidos con alguien más previamente, para en base a esta organización poder estudiar.”

“Solo el cuadernillo de la respectiva materia, ya que no suelo hacer resúmenes.”

“Necesito tener organizados mis tiempos.”

“Especificación del o los textos considerados prioritarios por la cátedra. Una introducción al tema.”

“Ubicación en el programa de estudio de los textos.”

“Necesito leer y profundizar en el material a estudiar. Eso a través de una relectura, guías de estudio, esquemas, mapas conceptuales.”

"No suelo reunirme en grupo, pero sí clases donde se analice mejor los contenidos y posibilite mejor rendir examen."

"Resúmenes y cuadros conceptuales."

"Resumen. Cuadros conceptuales. Asistir a clases de consulta."

"Necesito realizar resúmenes, tener más tiempo para leer."

"Resúmenes y mucho más tiempo."

"Esquemas conceptuales y ejemplos concretos."

"Ambiente tranquilo sin ruidos."

Como puede observarse, los alumnos tienen muy claro que es necesario desplegar diferentes estrategias para sentir satisfacción con el estudio. La mayor parte de ellos menciona como necesarios el esfuerzo, la sistematicidad, la constancia y perseverancia que hacen falta para aprovechar al máximo la carrera.

Dificultades y aciertos o logros de los estudiantes en su trayectoria pueden interpretarse menos como resultados previsibles y más como producción e invención. Que los estudiantes "se componen" con el lenguaje del currículum implica por ejemplo, que promocionar o no promocionar, que avanzar en la trayectoria o rezagarse en ella, son probabilidades en las cuales se conjuga lo que quiere un currículum del alumno, con las vicisitudes del deseo de los estudiantes. Quizás podamos profundizar en los sentidos que resultan de esta conjunción descifrando lo que acontece cuando se encuentran currículos y estudiantes. Encuentro es la palabra clave, dice Tadeu da Silva (2002), y lo importante es saber cuáles de esos encuentros son mejores que otros, cuáles potencian nuestra capacidad de agenciamiento y cuáles no. La gran pregunta es entonces si "¿aumentan o disminuyen nuestra potencia de actuar?, ¿hacen vibrar y renovar nuestra vida?, ¿accionan la diferencia, la creación, la invención?" (p. 56).

Reflexiones finales

Entonces, ¿qué quiere el currículum de estos estudiantes? ¿Cómo la prescripción los va normando?

Este preliminar estudio del currículum vivido muestra que el grupo de estudiantes encuestadas se vinculan de modos particulares con el texto oficial. Así por ejemplo, en lo que respecta a cursar las materias en la secuencia lineal establecida por el plan de estudios, este grupo mostró que parte de los estudiantes realizan recorridos diversos a los previstos, lo cual fue posibilitado por la suspensión de las correlatividades. Junto con eso mostró que, frente a una materia que establece un sistema más rígido de correlatividades para poder cursarla, menos del 30% alcanzan esas exigencias.

También el sistema de promociones, que desde el punto de vista del colectivo docente sería visto como una ayuda para agilizar el cursado, la mitad de las estudiantes encuestadas no puede seguir las exigencias y terminan regularizando las materias. En relación con ello, las respuestas evidenciaron además que las alumnas de Ciencias de la Educación prefieren cursar las materias antes que rendirlas en calidad de libres. ¿Podemos entrever en ello una dificultad para el estudio autónomo? ¿Desconfianza frente a la actitud de los docentes con alumnos que no cursan sus materias? ¿Temor a no poder responder a las expectativas de los profesores?

Un aprendizaje claramente hecho a través de este currículum es que para avanzar en la carrera hay que poner en juego una serie de variadas estrategias de aprendizaje. Esto es, claro, casi una verdad de

sentido común. Sin embargo, ese casi 55% de alumnas que no lograron promocionar las materias porque no pudieron alcanzar sus exigencias, estaría evidenciando que hay estrategias aún no construidas, a pesar de encontrarse cursando el 4to año de su carrera.

En eso de tratar de responder qué quiere el curriculum nos advertimos de la necesidad de analizar, por una parte, la alta satisfacción por la carrera expresada por las estudiantes, y por otra, el hecho de que todavía en esta etapa no han desarrollado una serie de habilidades cognitivas que les permitirían sortear exitosamente las exigencias de las materias. Es decir que, aunque disfrutan de lo que están aprendiendo, ello no necesariamente significa dominios cognitivos complejos. Esto evidencia un quiebre frente a las expectativas del texto oficial.

Finalmente, nos interesa mencionar que estas jóvenes que han desarrollado recorridos diversos, hacen otras cosas además de estudiar. Si bien casi la mitad de ellas trabajan, muchas hacen actividades deportivas y minoritariamente religiosas. Es decir, son jóvenes que tienen otros intereses además de los referidos al estudio, y se abocan a ellos, lo cual supone que su vivencia del texto curricular oficial, seguramente será otra.

Referencias

- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (Coord.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL UBA-CLACSO.
- Corazza, S. (2005). ¿Qué quiere un currículum? En *Cuaderno de Pedagogía. Rosario*. Año IV, (9). Rosario: Laborde.
- Da Silva, T. T. (2002). A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Revista Educao y Realidade*, 27. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25915/15184>
- Da Silva, T. T. (2001). Dr. Nietzsche curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la Teoría del Currículo. En *Pensamiento Educativo*, Vol. 29. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/197/420>
- Da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y curriculum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones*. Madrid: Pre-Textos.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky (Comp.), *Maestros, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la Escuela*, vol. 76. pp. 7-23. Recuperado de <http://www.uv.es/bonafe/documents/Problema%20conocimiento.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2012). El Currículum real y el trabajo escolar. En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, Ph. Perrenoud y M. Clemente Linuesa. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Morata.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y Aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.

El impacto de las políticas de Formación Docente: nuevas configuraciones del trabajo docente

Eleonora Quiroga Curia

eleo_quiroga@hotmail.com

María del Huerto Ragonesi

mariluragonesi@yahoo.com.ar

María Elena del Río

mariaelenadelrio@hotmail.com

UNT

Resumen

El presente trabajo es un avance del Proyecto de Investigación “La Profesión Docente en el Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial: Reconfiguraciones, Nuevos Roles e Identidad Profesional, a partir de las reformas educacionales recientes (2007-2012)”, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. En esta oportunidad analizamos el impacto que produjo la política de cambios en la profesión docente en los Institutos de Enseñanza Superior de la jurisdicción de Tucumán, a partir de los procesos de transformación político-educacionales instaurados en el año 2007. Se exponen las voces de docentes a partir de la aplicación de un cuestionario y entrevistas en profundidad implementadas a una muestra de docentes de IFD de gestión pública y de gestión privada. En este marco se analizan las características de los procesos de cambio en las instituciones en función de los perfiles académicos, los nuevos roles, prácticas, reconfiguraciones y aspectos identitarios de la profesión docente en IES de FD de la jurisdicción, y su incidencia en las prácticas docentes. En este avance podemos decir que los cambios sumieron a los docentes en una crisis de identidad, de manera tal que

The impact of teacher education policies: new configurations of teaching work

Abstract

The work is an advance of the Research Project “The Teaching Profession in the Higher Level of the Provincial Educational System: Reconfigurations, New Roles and Professional Identity, from the recent educational reforms (2007-2012)”, of the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán. In this opportunity we analyze the impact produced by the policy of changes in the teaching profession in the Institutes of Higher Education of the jurisdiction of Tucumán, from the political-educational transformation processes established in 2007. The voices of teachers are exposed from the application of a questionnaire and in-depth interviews carried out with a sample of IFD teachers of public management and private management. In this framework, the characteristics of the processes of change in the institutions are analyzed according to the academic profiles, the new roles, practices, reconfigurations and identity aspects of the teaching profession in HE of FD of the jurisdiction, and their incidence in the practices teachers. In this advance we can

resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión. Los resultados apuntan a producir conocimiento en un área fundamental como lo son los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción y las formas que impactaron los procesos de reforma.

say that the changes plunged the teachers into an identity crisis, in such a way that it is urgent to reconstruct a new sense of the profession. The results aim to produce knowledge in a fundamental area such as the studies of the Teaching Profession in the jurisdiction and the forms that impacted the reform processes.

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación “La Profesión Docente en el Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial: Reconfiguraciones, Nuevos Roles e Identidad Profesional, a partir de las reformas educacionales recientes (2007-2012)” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Indagar los procesos de reforma y su impacto en la profesión docente en los IES de la jurisdicción de Tucumán, a partir de los procesos de transformación político-educacionales instaurados en 2007 lleva a especificar que partimos del supuesto de que no hay lugar neutral o natural en la construcción y desarrollo de las profesiones. Así, tanto el origen como el desarrollo de la profesión docente se explican en contextos histórico-sociales que fueron determinando las condiciones de su práctica, sus límites y desafíos. Cabe señalar también que, en las últimas décadas, la problemática de la identidad se tornó un tema recurrente en distintos ámbitos académicos, provocando tanto indagaciones teóricas como análisis de casos particulares desde las más diversas disciplinas como la psicología, sociología, antropología, historia y la política, entre otras. Desde una perspectiva general, los campos de la Sociología de la Educación, la Sociología de las Profesiones y la Sociología Crítica reconocen un importante desarrollo en el siglo XX que va desde las formulaciones de los clásicos funcionalistas hasta una mayor sistematización de dichos planteos por parte de orientaciones neofuncionalistas y sociocríticas en las últimas décadas y hasta el presente.

Los objetivos del trabajo se plantean en relación a analizar la identidad profesional, reconfiguraciones, nuevos roles y prácticas de los docentes de los IFD derivadas de las reformas políticas educativas recientes (2007-2012), a partir de: 1. Indagar el proceso de reforma de la Profesión Docente en el nivel superior del Sistema Educativo local, producido por las políticas educativas nacionales del último quinquenio 2. Conocer, en el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente local, las nuevas demandas de trabajo impulsadas por el proceso de reforma del último quinquenio 3. Estudiar la diversificación de roles, funciones y ámbitos de desempeño (división de trabajo), generadas por la normativa y la política educacional reciente.

El proyecto se enmarca en una investigación que privilegia un enfoque cualitativo de investigación educativa. Consideramos que la lógica de investigación cualitativa definida como teoría sustantiva y las decisiones metodológicas adoptadas permiten, por un lado, la reconstrucción de la perspectiva de los actores involucrados a partir de sus propias subjetividades (significado que los docentes como grupos sociales, le atribuyen a sus acciones) y, por otro, relevar información objetiva imprescindible sobre las condiciones materiales en que se desarrolla la profesión (áreas de conocimientos, establecimientos, edad, sexo, cargos, dedicación, incorporación a la actividad, modalidad de trabajo académico, salario,

organización del tiempo académico, distribución de funciones, mecanismos de control, de promoción, sistemas de recompensas, prestigio académico, etc.) a un número de casos que, por su magnitud, excede las posibilidades de obtención de datos que por sí solas proporcionan las técnicas cualitativas.

Durante estas jornadas analizaremos las voces de docentes de Institutos de Enseñanza Superior de gestión pública y privada. El universo de estudio está constituido por cuatro instituciones de Educación Superior de Formación Docente. Todas ellas, dos de gestión pública y dos privadas, están dedicadas específicamente a la Formación Docente, en las cuales se articulan e interactúan, en sus ofertas curriculares, diversos campos disciplinarios provenientes de las Ciencias Sociales, Naturales y Formales. Los resultados apuntan a: - Producir conocimiento en un área fundamental, como son los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción y las formas que impactaron los procesos de reforma, a partir de las políticas educacionales nacionales implementadas en el último quinquenio. - Poner a disposición insumos relevantes para la toma de decisiones políticas, gubernamentales e institucionales de mejora de la Profesión Docente.

Marco referencial como punto de partida: El quehacer docente y la construcción de la identidad profesional

La problemática de la Formación Docente y la identidad como eje central es un objeto relativamente nuevo en el campo de la investigación educativa en nuestro país. Gysling (1992) sostiene que la identidad profesional del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores. Esta identidad no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción constituye un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela.

Ahora bien, las representaciones subjetivas constituyen la manera como las personas organizan cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes en referencia a un objeto social. Las voces de docentes constituyen aportes valiosísimos para leer la realidad a partir de conocer el impacto de las reformas en la profesión docente propiamente dicha. Dado lo anterior, se entiende que las propiedades idiosincráticas de las representaciones de los profesores denotan especificidad y, por lo tanto, lo que está en juego es el mundo de sus significaciones subjetivas y su incidencia en el modo como cada uno opera en la realidad escolar. No es un proceso lineal, por el contrario, es complejo e intersubjetivo. En efecto, las autopercepciones de los profesores y sus concepciones de mundo se constituyen como una estructura de representaciones que requieren, para ser compartidas y comprendidas, el desarrollo de un complejo proceso de reconstrucción intersubjetiva. Es decir, es necesario compartirlas a partir de sus voces, pues éstas difunden los significados y perspectivas más profundas de las personas y, en el caso de los profesores, les permite expresarlas genuinamente, manifestar su autenticidad y autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que realmente hacen (Prieto, 2001 y Shannon, 1993).

En este marco, se analizan las características de los procesos de cambio en las instituciones en función de los perfiles académicos, los nuevos roles, prácticas, reconfiguraciones y aspectos identitarios

de la profesión docente en IES de FD de la jurisdicción, y su incidencia en las prácticas docentes.

En esta oportunidad señalaremos lo producido a partir de la administración de un cuestionario y entrevistas a docentes con más de 20 años de antigüedad en carreras de Formación Docente en Institutos de Enseñanza Superior. Algunos de ellos están hoy jubilados. Los interrogantes giraron en relación con cuestiones vinculadas a la formación inicial y continua de los docentes, haciendo hincapié en la transformación de la Formación Docente y cómo impactó en su quehacer profesional la última reforma del plan de estudio en cuanto a calidad de la enseñanza, tareas que desempeña en el Instituto además de dar clase, forma de encuentros entre colegas y aspectos positivos y negativos de los cambios que se produjeron en la Formación Docente.

Perfil de los docentes consultados

Los resultados, aún provisorios y parciales, muestran que el 90% de los entrevistados son mujeres. Manifiestan ser cabeza de familia. Tenti Fanfani (2005) ya había señalado, en un estudio comparado entre países del Cono Sur, que en la Argentina se da la más alta feminización del trabajo docente. Aún así es sabido que la feminización desciende conforme se aumenta el nivel del sistema de que se trate. En relación al nivel educativo del hogar de origen todos provienen de familias cuyos padres terminaron el nivel primario y el nivel secundario. Los interrogantes siguientes giraron en relación a cuestiones vinculadas a trayectoria académica de los docentes entrevistados, esto marca un perfil docente que hace hincapié en la formación inicial y continua de los docentes, y se reconoce que los profesionales encuestados poseen titulación de nivel superior y formación en posgrado (doctorados, diplomaturas, maestrías y postítulos). Afirman que han solventado estos estudios con esfuerzos personales y familiares. Reconocen que estas credenciales contribuyen notablemente a su desempeño profesional.

Un alto porcentaje de los docentes son también maestros de educación primaria y preescolar que ejercieron en los primeros años de su carrera docente. Muchos de ellos tienen además titulación disciplinar y docente. Accedieron a los cargos por concurso de antecedentes (docentes de instituciones públicas) y/o entrevistas (docentes de las instituciones privadas).

Los docentes y su posicionamiento ante la reforma de la Formación Docente y el impacto de la reforma en el ejercicio del rol docente

La posición de los docentes en cuanto a la reforma indica la presencia de una mirada positiva cuando se evalúan sus dimensiones pedagógicas, pero sucede lo contrario cuando se analizan los impactos en términos de calidad y de la asignación de presupuesto para su implementación. Señalaron como "movilizantes" los cambios en la formación y "fuerte" el impacto que han tenido en el desarrollo del rol y en la forma de la enseñanza. Expresaron lo siguiente:

- ... no fue fácil adaptarse nuevamente al cambio...
- ... extender los años de duración de las carreras...
- ... lo de construir redes con otras instituciones fue muy positivo...
- ... prácticamente fue comenzar de nuevo...
- ... nuevas materias...
- ...prestigió la formación, ahora son profesores...

Señalan disparidad en el acompañamiento del equipo directivo a los docentes y en algunos casos incertidumbre y desconcierto frente a los nuevos planteos curriculares de la reforma. Dicen:

- ...siempre me sentí orientada por la rectora...
- ...falta de coordinación y asesoramiento en tareas pedagógicas...
- ...tuve miedo a perder horas cátedras...
- ...Múltiples exigencias (formación continua, dedicación, mayor carga horaria para el estudio y capacitación) ...
- ...Ausencia de horas cátedras rentadas para la coordinación curricular, a modo de fortalecer la profesión...
- ...Incorporación de unidades curriculares que estuvieron ausentes en la formación...

El aislamiento profesional constituye una característica de la profesión de la enseñanza comúnmente admitida y tiene que ver con el individualismo y la soledad. Parece existir entre los profesores la tendencia a equiparar autonomía con individualismo, como una manera de defender su privacidad en el aula (Montero Mesa, 2001). Reconocen algunas instancias de trabajo interinstitucional. Dicen:

- ...en algunas ocasiones nos reunimos con algunos colegas para tratar de leer bibliografía, seleccionar contenidos...
- ...recuerdo un par de veces, sí, nos reunimos...

No identifican situaciones de trabajo planificadas y que formen parte de la micropolítica institucional. Más bien consideran que el voluntarismo personal de algunos colegas permitiría un mejor desempeño de sus tareas.

- ...Para mí fue un impacto en el nivel inicial ya que la asignatura que dictaba no se encuentra en la nueva currícula y tuve que adaptarme a la Práctica Profesional (nueva materia) con una pareja pedagógica muy paciente...
- ...nos reunimos con colegas y pudimos comparar nuestros programas, compartir nuestras dudas y en algunos casos, colaborar más allá de los encuentros en cuestiones laborales...

Siguiendo a Montero Mesa (2001) se reconoce como necesaria la colaboración entre pares, y aún más, se identifica que la cooperación y el trabajo en equipo son una relación inexcusable con los colegas. La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora. Sin embargo, las instancias de trabajo colaborativo en las institucionales deberían superar el simple voluntarismo y las condiciones personales de los colegas. Las expresiones más arriba citadas muestran cómo se depositan en los atributos de personalidad las responsabilidades de trabajo institucional, desvirtuando así la visión macro en las tareas docentes. Además, nótese la sensación de minusvalía que se desprende de algunos testimonios; no se reconoce que la institución es quien debe hacerse cargo de orientar las acciones en los nuevos espacios curriculares, organizando para ello instancias de diferentes formatos.

En el modo de encarar su tarea, los docentes, ponen en evidencia los distintos modelos en los que han sido formados o que han ido interiorizando en su actuación profesional, como configuraciones de pensamiento y de acción que se construyen históricamente y que se mantienen a lo largo del tiempo, pues están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los propios sujetos. Los cambios que se produjeron no son sólo a nivel de estructuras curriculares sino también organizativas y de funcionamiento. Los docentes deben también adaptarse y se producen en ellos situaciones de crisis. Expresan:

... nos preparamos para enseñar...

... tuve que estudiar la función de coordinadora de carrera, no sabía...

...se incorporaron diversas tareas no pedagógicas a docentes con horas en disponibilidad...

... presionado para el dictado de materias que no eran mi especialidad. Las estudié, me capacité y las dicté.

...siempre tuve que adaptarme a nuevos contenidos, lo que puedo hacerlo hasta ahora.

Al principio por necesidad económica pero después porque me gusta la docencia y los nuevos desafíos...

Vale decir que, estas configuraciones, traspasan el momento histórico en el cual surgieron y sobreviven y conviven con otras formas de pensamiento y de acción en la actualidad, operando como orientadoras de la acción.

Asimismo, al no tener poca experiencia de introducción de cambios, es probable que las nuevas situaciones generen reacciones de desconfianza y recelo ante lo desconocido, incrementando por ello las resistencias. En otras palabras, podríamos afirmar que los cambios observados como ser la incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas han de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículo. Sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes del profesor no deben extrañarnos inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares.

El impacto de la reforma en el ejercicio del rol docente

Hay un aumento de las exigencias que se hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. Los docentes no consideraron que su tarea se reducía simplemente al ámbito de la enseñanza. Señalaron que el cambio de la formación docente les exigió mayor número de horas en el trabajo con colegas, incorporación de la tecnología, actualización bibliográfica y capacitación continua los primeros años de implementación de la reforma. El avance de las ciencias y las variaciones en las demandas sociales exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares.

La incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas sociales, como es el caso de la informática, ha de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículo. Sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes del profesor no deben extrañarnos inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares. Algunos observan con recelo los cambios curriculares. Aparece la fragmentación de las actividades del profesor, además de las clases, deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, investigar en

el aula, orientar a los alumnos, y reuniones de coordinación. Señalan la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando. La fragmentación del trabajo del profesor es uno de los elementos de los problemas de calidad de nuestro sistema de enseñanza, paradójicamente en una época dominada por la especialización, como requisito imprescindible para la calidad del trabajo.

La actividad del profesor se ha fragmentado con tal diversificación de nuevas responsabilidades que muchos profesores no tienen tiempo para atender las diversas tareas que se les ha ido encomendando. Los rápidos cambios en las sociedades denominadas posmodernas, la masificación de la escolaridad y el continuo cuestionamiento social a la educación en general, al decir de Montero Mesa (2001), provocó un movimiento de desestabilización y sumió a los profesores/as en una crisis de identidad, de manera tal que en opinión de muchos resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión.

Cabría preguntarse el lugar de la responsabilidad personal en una tarea y un derecho que por definición es social, tal es la educación. En la medida que la dimensión institucional y grupal está invisibilizada se contradice con la esencia del hecho educativo mismo, definido como social por antonomasia. Se alimenta y retroalimenta sin intención la desvalorización social de la imagen del profesor.

Es decir que es un interjuego de sobreexigencias, desvalorizaciones y aislamiento en la tarea.

Consideraciones finales

Lo hasta acá expuesto representa sólo un recorte de la implementación de una batería de instrumentos. Se están procesando los datos con ellos recogidos. Sin embargo, puede decirse que la construcción de la identidad profesional docente sigue centrándose en la enseñanza como actividad nodal, se reconocen aspectos de aislamiento e individualismo en la consecución de la tarea y ello, a su vez, no fomenta la conformación de colectivos de trabajo dentro de las instituciones. Toda reforma tiene sentido si modifica lo que sucede en las aulas. Más allá del sentido y la amplitud de los impactos de esas políticas en las instituciones y prácticas educativas, en la mayoría de los casos generaron nuevos desafíos al trabajo cotidiano de la mayoría de los docentes. Pero no sólo las políticas de reforma afectaron el trabajo y la identidad de los docentes, ya que todo lo que sucede en la sociedad repercute en las aulas. Sin embargo, más allá de las hipótesis y de algunos estudios locales y de casos, no se conoce mucho acerca del contenido concreto de las nuevas tensiones que hoy atraviesan el oficio de enseñar. En este avance podemos decir que los cambios sumieron a los docentes en una crisis de identidad, de manera tal que resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión. Los resultados apuntan a producir conocimiento en un área fundamental como lo son los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción y las formas que impactaron los procesos de reforma. Se ha señalado ya que, en las transformaciones de la formación docente, el docente es una pieza absolutamente importante en la transformación del sistema educativo, aunque su concreción está condicionada por una serie de desafíos.

Se plantea que es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización (Lang, 2006). Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnico instrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación sigue en curso.

Referencias

- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: CIDE
- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 71-99). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Montero Mesa, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Prieto, M. (2001). La profesión docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico. *Perspectiva Educacional*, (24), (pp. 41-48)
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Shannon, P. (1993) *Developing Democratic Voices*. *The Reading Teacher*, 47, 2, (pp. 86-94)

Identidad y estudiantes de la Formación Docente. Familia y sí mismo

María del Huerto Ragonesi

mariluragonesi@yahoo.com.ar

UNT

Resumen

Se presenta un recorte de los resultados de la Tesis de Maestría en Psicología Social “Características socioculturales de los alumnos de la formación docente en la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi”. Se indagan los rasgos identitarios de los alumnos de la formación docente y se analiza la población objeto tomando tres dimensiones de la identidad: la material, en primer término; la relacional, en segundo y por último, la simbólica. Estas tres dimensiones se articulan y se imbrican en el *self*, en las vivencias que tuvieron lugar en el pasado, en cómo viven el presente y en los proyectos a futuro. En esta ponencia se explican los objetivos de la indagación, aspectos metodológicos, el marco teórico de referencia y uno de los hallazgos más destacados. Se seleccionaron los aspectos atinentes a la construcción del sí mismo, eje que se aborda atravesado por las dimensiones material, relacional y simbólica. Se exponen las representaciones que la población objeto ha construido acerca de sí, de sus familias y de ellas mismas dentro de los grupos familiares.

Palabras clave: estudiantes de formación docente - familia - identidad - sí mismo

Identity and teacher training students. Family and the self

Abstract

In this paper we present part of the results of the final thesis of the Master in Social Psychology: “Sociocultural features of the students of teacher training at Escuela Normal Juan Bautista Alberdi”. The students’ identity features are examined and the subjects who are the focus of this study are analyzed from three identity dimensions: first, the material dimension; second, the relational dimension; and finally, the symbolic dimension. These three dimensions are articulated and intertwined in the self, in the life experiences that took place in the past and in future projects. In this work, we explain the aims of the inquiry, methodological aspects, the theoretical framework and one of the most outstanding findings. Aspects related to the construction of the self were selected, since this topic is approached through the material, relational and symbolic dimensions. We present the representations that the subjects of this study have built about their families and about themselves within their families.

Keywords: family - identity - self - teacher training students

Marco teórico, objetivos y aspectos metodológicos

Los objetivos de esta Tesis son conocer las características sociales y culturales de los alumnos de la cohorte 2010 de la carrera de Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Juan Bautista

Alberdi; identificar los rasgos identitarios de la población objeto de estudio reconociendo aspectos del sí mismo, sus acontecimientos pasado, presente y las proyecciones a futuro. Desde lo metodológico, se combinaron lógicas cuantitativas y cualitativas, llevándose a cabo el relevamiento de la información por medio de encuestas, entrevistas individuales y en grupos focales.

El objeto de estudio de esta tesis es la identidad de las alumnas de la Formación Docente. El marco teórico se nutre de tres disciplinas en articulación e intersección: la Psicología Social de Enrique Pichón Riviere, la Antropología y la Pedagogía. Según de la Torre Molina (2007) el concepto de identidad es transdisciplinario y cobra relevancia dentro de las Ciencias Sociales porque entran en contradicción las fuerzas homogeneizadoras que devienen de la imposición globalizante y los intentos diferenciadores y resistentes que oponen las comunidades y grupos. La alta fragmentación social ha desafiado las teorías sobre igualdad, justicia, derechos humanos, multiculturalidad, y en ese contexto social y teórico de producción, la temática de la identidad es central para la comprensión de los sentidos que los sujetos han construido.

Siguiendo a Quiroga (2003) se afirma que la identidad es una construcción social y personal, es un proceso complejo que remite a la historicidad porque la existencia humana es situada, y la coordinada temporal es condición de construcción de la subjetividad. La identidad, como parte de la subjetividad, reconoce una temporalidad, una situación en un tiempo social del cual la identidad personal es parte.

Lo individual es de alguna manera un eco de lo social, pero no se agota allí, sino que sujeto y contexto se entrelazan dialécticamente. No hay una relación especular entre identidad social e identidad personal, sin embargo la segunda reconoce rasgos de la primera y ésta, a su vez, le imprime su impronta a la segunda. Toda identidad, ya sea personal o colectiva, es social, no es una categoría ontológica innata en los sujetos, sino que se construye con otros. Para comprender la identidad personal es necesario recurrir a la búsqueda de los sentidos que los otros han construido en el pasado y reconocer las formas de inscripción en lo social de las generaciones precedentes.

Esta tesis abrevia, en parte, en investigaciones acerca de las culturas juveniles. Dentro de ese campo, Reguillo (2013) estudia a la juventud en el contexto del debilitamiento de los mecanismos de integración tradicional, signado por el descrédito de las instituciones políticas. Los discursos vigentes acerca de los jóvenes oscilan entre análisis apocalípticos que anuncian la pérdida de valores y promesas mesiánicas que les adjudican la responsabilidad de la transformación social en el futuro.

Las preguntas por las características sociales y culturales del colectivo docente tienen una profusa producción en Argentina. Davini (2010) analiza el perfil de los docentes del primer normalismo, que se forman dentro del contexto de la conformación de estado nacional. Pineau y Birgin (2008) analizan la población que conformaba al colectivo docente en los orígenes del sistema educativo nacional y afirman que era destacable la heterogeneidad de la composición del alumnado, a pesar de la persecución de las diferencias de origen para imponer un modelo de sujeto más acorde con la burguesía de la época. Puiggrós (2008) reconoce en este modelo identitario la función normalizadora disciplinadora del sistema educativo. Otros estudios reconocen la tendencia actual de las instituciones formadoras a buscar en los estudiantes de la Formación Docente cualidades ligadas al pasado, cargadas de miradas deficitarias, que les adjudican múltiples pobreza, tanto materiales como simbólicas, merecedores por lo tanto de desconfianza en sus posibilidades. Alliaud (1992), a fines de los noventa, dice que los estudiantes de la Formación Docente en su mayoría son mujeres, jóvenes, y con un alto consumo de medios masivos de comunicación,

características que los hace acreedores de conductas y formas de pensamiento y acción que están lejos de lo esperado por los docentes de los institutos superiores. Además, afirma que coexisten esas miradas idealizadas del docente de antaño, en contraposición con los diagnósticos que suelen hacer miradas empobrecidas y fuera del contexto en el que se desenvuelven los alumnos. Tenti Fanfani (2010) elabora un perfil socio demográfico de los estudiantes de la Formación Docente en los primeros años del siglo XXI en la Argentina. Profundiza en aspectos subjetivos, entre ellos, las representaciones que han construido acerca de sí mismos como estudiantes de la Formación Docente, los niveles de satisfacción en relación a la institución y al vínculo con sus profesores, y cierra con un conjunto de cuestiones que pretenden conocer valoraciones y expectativas sociales y personales.

Para el estudio de los datos se organizaron cuatro ejes de análisis, que se articulan con tres dimensiones de la identidad. Siguiendo a Quiroga (2003) y de la Torre Molina (2007), los ejes se implican mutua y dialécticamente. Son, en primer término, el sí mismo, entendido como la noción del “self”, el sentido del ser para sí, la autoconciencia o “awariness” (de la Torre Molina, 2007). En segundo término, cómo significan el pasado, en tercer término, cómo viven el presente y por último, los proyectos a futuro. Estas dimensiones de la temporalidad remiten al carácter concreto de la identidad, polemizan con las construcciones de corte innatas que atribuyen conductas dadas a los sujetos, anteriores a la experiencia (Delgado Tornés, (s/d). Los cuatro ejes están recíprocamente implicados, porque el reconocimiento de sí mismo supone una noción del pasado, un registro del presente y una anticipación en términos del horizonte y las posibilidades del futuro. A la vez, estos ejes se imbrican con tres dimensiones de la identidad: la material, la relacional y la simbólica. Estas dimensiones también están mutuamente implicadas, porque en los aspectos materiales en los que se desarrolla la existencia se tejen vínculos, estos tienen lugar en grupos e instituciones y en esa trama vincular se construyen subjetivamente los procesos de simbolización. Los procesos de simbolización y atribución de significados se darán mediados y entrelazados con esas condiciones existenciales. Tanto los ejes como las dimensiones están mutuamente articulados entre sí. La materialidad del presente es inexplicable prescindiendo de la significación del pasado; a su vez, en esa dimensión material de la existencia se establecen vínculos, y allí se construyen de manera más o menos ajustada una noción de sí mismo. Los proyectos a futuro no pueden comprenderse por fuera de los vínculos y los aspectos relacionales, porque los sujetos se construyen con otros, en una multideterminación donde juegan aspectos a veces contradictorios. Entonces, la noción de sí mismos que hayan construido los sujetos estará imbricada de las significaciones que los otros les hayan atribuido y que ellos hayan asumido como propias, ya sea en el acontecer pasado o presente, y que estarán cimentando la proyección a futuro. Si los otros son fundantes en la constitución del psiquismo, tanto así lo serán en la conformación identitaria, del sí mismo, y eso tiene lugar en vínculos y relaciones sociales, dentro de las dimensiones de espacio y tiempo. La identidad entonces, siguiendo a Quiroga (2003) se define como un proceso¹.

¹ Esta autora define a la identidad como “Proceso complejo, que implica historicidad personal y social. Esto supone una relación dialéctica entre unidad y multiplicidad, entre mismidad y alteridad. Hablamos de relación ente unidad y multiplicidad para referirnos a la relación interna del sujeto consigo mismo que le permitirá integrar la diversidad de vivencias y autopercepción de la temporalidad. En la identidad se articula el acontecer pasado y el presente; ello permite visualizar el futuro que en un interjuego con el pasado y el presente da direccionalidad a la vida en términos de proyecto. La identidad del sujeto, en tanto ser esencialmente social encuentra su condición de existencia y su condición de autenticidad en una inscripción activa en un proceso sociohistórico”. (Quiroga, 2003)

Esta investigación busca aportar a la comprensión de los destinatarios de la formación, los estudiantes, en el contexto de las múltiples condiciones en las que se gesta y configura la subjetividad y más precisamente, la identidad. Considera que la familia, el trabajo, el estudio y el tiempo libre son las áreas en que se desarrolla la vida cotidiana (Lefebvre, 1967; Heller, 1970; Quiroga y Racedo, 1986; Rockwell, 1982). Todas se cruzan y articulan dialécticamente ofreciéndole al sujeto una relación consigo mismo y con la alteridad. Ello, en mayor o menor medida, le permite entretejer el acontecer pasado con el presente y visualizar el futuro en términos de proyecto vital.

Resultados

El estudio "Características socioculturales de los alumnos de la formación docente en la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi" combina las lógicas cuanti y cualitativas. Para el primer caso, se hace una indagación de tipo censal y, en ese sentido, un primer grupo de resultados son de tipo cuantitativo. En la cohorte 2010 la totalidad de los alumnos de la carrera de Profesorado de Educación Primaria son mujeres. Un 50 % de ellas tienen entre 18 y 20 años, el 25 % tiene entre 20 y 24 años y el otro 25% tiene más de 25 años. Han nacido en la provincia de Tucumán y poseen en su mayoría padres tucumanos. La mitad vive en la Capital, el 26 % en el Gran San Miguel de Tucumán y el resto en departamentos del este o del oeste, pero se autodefinen viviendo en ciudades. A los fines de esta ponencia, sólo se puntuarán algunos rasgos de identidad que se desprenden de esa información.

La primera reflexión es en relación al espacio. El índice de movilidad geográfica es muy bajo, casi nulo, en las alumnas objeto de este estudio. El paisaje urbano imprime una impronta en la identidad. El ritmo es acelerado, la ciudad es un escenario de múltiples identidades, sexuales, de género, etáreas, laborales, etc. La vida en las urbes se caracteriza por la variedad, por la proximidad física pero también por las distancias subjetivas. La heterogeneidad urbana da lugar también a la constitución de interioridades múltiples, complejas. Tamayo y Wildner (2004) afirman que "el espacio es contexto donde se forman y se expresan las identidades" (p. 31). Estos autores al referirse a la ciudad la definen como "el punto nodal donde se concentra el desarrollo del modo de producción capitalista" (p. 28). Si el espacio es un objeto que se incorpora como representación, entonces, la noción de espacio es una de las características constitutivas de la identidad. Se puede afirmar que las ideas de distancia, lo cercano, lo lejano, son nociones construidas en cada sujeto en función de la trama de relaciones y adquieren significación en ese contexto. El sentido de orientación y las referencias de *lo cerca* y *lo lejos*, la proxemia, son construcciones situadas. La identidad se desarrolla en un espacio, pero la construcción del espacio es también una noción subjetiva.

Estado civil, composición familiar, hijos y sus implicancias. Las nociones de sí mismas.

El concepto de familia ha sido estudiado desde diversas líneas teóricas. La mayoría coincide en afirmar que es un campo de fuerzas o una organización que tiene a su cargo la procreación, la transmisión de la cultura y la socialización de las nuevas generaciones. La familia es el modelo natural por excelencia de relación social, donde se aprenden formas de relación y de interacción grupal que luego se reproducen en otros grupos y organizaciones por los que transita el sujeto. Siguiendo a Quiroga (2003), se afirma que la identidad posee una dimensión relacional. Ésta se desarrolla en los procesos de interacción social y la familia es un ámbito privilegiado en este sentido. La intrasubjetividad se configura en intersubjetividad,

es decir, que se constituye como la resultante de las interacciones “producto de socializaciones sucesivas” (Delgado Tornés, s/d). El 73 % de las encuestadas de esta indagación declara estar soltera, el 18 % casada y el 9 % declara otro estado. Cuando se pregunta por los hijos, el 24 % de las alumnas declara tenerlo; y el 76 %, responde negativamente. Es decir que el 85 % de la muestra vive en grupos familiares, donde comparte vivencias de cotidianidad, relaciones intergeneracionales, formas de resolución material de la vida similares o complementarias, normas de regulación de la sexualidad relativamente coincidentes y comparten el mismo espacio físico, entendido como hogar.

Reguillo (2013) dice que “el trabajo, el matrimonio, la maternidad o la paternidad, todas metas previsible y más o menos inevitables” (p. 47), se configuran hoy en día con claras diferencias que tienen que ver con la complejización y el deterioro de los mecanismos de integración a la sociedad. Los trayectos vitales están condicionados hoy, según esta autora, por la falta de alternativas sociales para los jóvenes.

Aún cuando se autodefinen como urbanas, hay rasgos de las familias campesinas en algunos testimonios, donde se expresan, al decir de Racedo (1989), algunos rasgos de la vida rural. Por un lado está presente, al menos en algunos momentos del año, el modelo de familia extensa. Racedo (1989) define a este tipo de familia como un sistema con alto grado de cooperación entre los miembros, donde coexisten parientes y los vínculos familiares son estables a pesar de las migraciones anuales. Asimismo, la solidaridad es un valor permanente, a pesar de la sumisión de la mujer al hombre, y donde sus miembros experimentan la seguridad que les otorga pertenecer al grupo. Sin embargo, en este modelo de familia la mujer no tiene delimitado su espacio de descanso, y menos su tiempo personal. El trabajo doméstico está en el centro de su cotidianidad, aún a costa de su propia salud. Las alumnas viven las tareas del hogar como un lugar de malestar y de insatisfacción, como centro de sus actividades, y con un ritmo acelerado, donde las responsabilidades para la mujer han crecido y las atinentes a la crianza de los hijos recae sobre todo en las mujeres, de las diferentes generaciones del hogar.

Siguiendo a Martínez Cortés (2003), se afirma que parte de la noción de sí mismo se expresa en la autonarración de la vida frente a otras personas, en lo que uno considera ser y presentar. Esa exposición del “self” permite acceder a las representaciones que se han construido acerca de los roles y funciones que considera que debe asumir, se formulan valores, preferencias, y expone mandatos y las obligaciones que supone debe desempeñar.

En los testimonios de las alumnas se evidencia que el hecho de estudiar y de trabajar no las ha eximido de obligaciones familiares, y se debaten en la constante tensión entre culpa por estudiar y responsabilidad por cumplir con las tareas que requiere la función materna o de hijas mujeres, al menos en este momento histórico en el sector social en el que se desenvuelven. La multiplicidad de funciones y roles que asumen es notable, la existencia se presenta muy fragmentada; sin embargo, la reflexividad y la autoconciencia es muy significativa, lo que a su vez, estaría dando cuenta de un importante esfuerzo para evitar la fragmentación subjetiva. Reconocen que hay una cuestión de voluntad personal y esfuerzo en las acciones que emprenden, a veces, en soledad.

Acá retomo una vez más la idea de identidad de Tamayo y Wildner (2004), que dice que los sujetos son pluridentitarios. Reguillo (2013) también hace su aporte al respecto y dice que en los sujetos particulares se conjugan las distintas identidades sociales que los sujetos pueden tener (mujer, indígena, negro, consumidor, joven, homosexual, etc.).

En ese sentido, los testimonios dan cuenta de esa diversidad, pero esa pluralidad está formada por

elementos contradictorios, como diría Racedo (1989), que a veces se oponen, generando en el sujeto la sensación de pérdida de aspectos de sí mismo que considera valiosos. Se expresan las constantes recurrencias al esfuerzo de estudiar, en detrimento de los roles de madre. Son frecuentes las alusiones a la falta de acompañamiento de otros que no sean los familiares directos para que ellas puedan cumplir con las obligaciones que demanda el estudio. No hay otras instituciones sociales que puedan asistir la decisión de estas jóvenes de estudiar en el nivel superior. Éste es un aspecto muy importante, porque a la vez, son las mismas alumnas las que deben hacerse cargo de los familiares cuando alguno de ellos está enfermo, relegando a un segundo plano las obligaciones de estudiantes. La falta de instituciones (en el sentido amplio del concepto, en algunos casos) y la debilidad de las existentes es un rasgo de nuestros tiempos, sobre todo de las tres últimas décadas. Eso refuerza aún más el sentimiento de que para cursar estudios en el nivel superior hace falta sobre todo tener algunas cualidades de carácter y de personalidad.

La familia es el grupo primario de referencia de las alumnas, es el más fuerte. Es lo más visible cuando en la dimensión relacional del sí mismo se indaga. La familia brinda los modelos de identificación más fuertes, y en este contexto de crisis de representatividad no hay referentes históricos o sociales contemporáneos de identidad; los referentes o modelos son del ámbito más inmediato, ya sea la familia o la iglesia más cercana. No citan hombres o mujeres como modelos personales que vayan más allá del círculo familiar más o menos cercano. Los referentes de identidad pertenecen a sus grupos primarios. Es tan fuerte este aspecto que cuando se las indaga acerca de las razones por las que eligieron la carrera de "maestra", en la mayoría de los casos surgen las figuras de sus respectivas madres, que iniciaron pero no concluyeron estudios superiores. Hay fuertes tendencias reparadoras de las frustraciones ajenas en sus relatos.

Indagadas más en profundidad aparecen con frecuencia las ideas dominantes en relación a la familia, la pareja, la religión, pero sobre todo una visión y una vivencia de la religiosidad popular con actitudes de aceptación pasiva y a la vez opresora. "Yo soy separada" dice una de las alumnas. Es llamativo cómo se define a sí misma desde una carencia; el ser, su sí mismo, su "self", es algo dividido, aún cuando tiene una relación estable con otro hombre. Ese nuevo vínculo aparece con la denominación de "algo" y elige definirse desde su anterior relación. Esto permitiría un sinnúmero de interpretaciones, sin embargo sólo se hará mención a lo siguiente: lo más fuerte y definido es la condición de separada, palabra que reduce al sujeto a la condición de pérdida y que la estudiante nombra con una mezcla de vergüenza y dolor. Dice "por ahí me bajonea un poco que yo no haya podido lograr eso".

Cabrían algunas reflexiones al respecto. Por un lado, los sujetos "separados" estarían separados de un todo, que a su vez les daría identidad. La cualidad de separados define a las personas por cuestiones contingentes, circunstancias vitales que no son permanentes de su ser. Definirse a sí misma diciendo "yo soy separada" alude a un autoreconocimiento desde una categoría esencialista; la estudiante se define como un sujeto acabado, cerrado, y deja de lado sus posibilidades de construcción permanente.

Además, la denominación "separada", por lo general peyorativa, excluye la noción del sujeto como un todo, integrado en sí mismo. La separación de una pareja todavía es vista como una situación culpógena, más aún para una mujer. Las representaciones acerca de los modelos familiares que responden a la familia nuclear, tipo, son fuertes, y el calificativo separada tiene implícito una ruptura, una fractura, una discontinuidad de algo que se presenta como un todo. Sin embargo, y para usar nada

más que un juego de palabras que pretende sintetizar mi análisis, debo decir que una persona separada es una persona entera, a pesar de que la calificación de sí misma como sujeto carente le otorga una sensación de minusvalía social. No ahondaré en este tópico, porque supondría hacer afirmaciones demasiado arriesgadas, pero considero que es importante decir que esta alumna se define a sí misma como separada, pero porque repite modelos socialmente instalados. La conciencia de sí, categoría estudiada por Racedo (1989), Delgado Tornés (s/d), el “awareness” del que habla de la Torre Molina (2007), en este caso contiene aspectos de subestimación, en la que su autoestima es débil, y la vivencia de sufrimiento y angustia es notoria.

El peso de la religión es importante, o al menos en lo concerniente a las uniones de pareja y se debate entre el dolor y la culpa, por un lado, y el reconocimiento de su integridad personal, por otro. Lo más autoevidente de la existencia, el reconocimiento de la mismidad y de sus implicancias como posibilitadoras, están obstaculizadas por la significación de sí mismo desde sus “limitaciones”: el “ser separada”. Eso se expresa en esta alumna.

Pero también dice: “Por ahí yo digo, soy persona, soy un ser humano”. Ahí aparecen los aspectos más reflexivos y mejor conceptuados acerca de sí misma. En ese momento, puede reconocerse más allá de esa definición por la negativa.

Las ideas de permanencia y cambio, al decir de Quiroga (2003), en una misma identidad personal están presentes en esta alumna, que contiene los aspectos más dolorosos de su trayectoria vital pero que, a la vez, los conjuga con otros más optimistas, donde se reconoce con posibilidades y proyectos.

La nueva relación, llamada “algo”, más que nombrar, oculta; más que definir, disimula a otro sujeto. Pero sobre todo, lo vela, lo encubre, y en su tono de voz hay algo del orden de lo vergonzante. Esto expresa cuán fuerte es el modelo dominante de familia, que establece que el primero debe ser el único marido y además, el de mayor significación en la vida.

Volviendo a lo que venía explicando, puedo afirmar que los otros testimonios estarían dando cuenta de lo mismo, cuando de una u otra manera definen a los roles familiares y maternos como los naturales para las mujeres.

A la vez, y como la expresión de dialéctica que permite pensar en el cambio y la transformación, esta alumna también se define diciendo “me caracterizo, en la solidaridad”. Reconoce como modelo, en ese sentido, a su padre y a su hermano, y nótese que una vez más, los otros con los que se identifica son pertenecientes a los vínculos más cercanos. Es una joven que participa en actividades políticas barriales, tiene un compromiso con su comunidad, sin embargo el peso de “ser separada” aparece como más fuerte que el peso de su ser solidario. Esta minusvalía no es casual, tiene orígenes y razones. Por un lado, lo social, ya descrito, pero por otro, su actual pareja, que expresa aspectos del pensamiento dominante. Dice: “Y a él no le gusta que yo ande por ahí, qué se yo, gestionando algo, o haciendo algo por el otro o ese tipo de cosas...” En otros testimonios aparece la importancia de la familia, pero también una imposibilidad de separar o identificar las diferencias entre el sí mismo y los otros, entre el yo y el grupo familiar. Una alumna dice, en otras palabras, que ella es su familia, pero que la carrera que está estudiando la ayuda a ser otra cosa, aún cuando parece que este aspecto de su ser, el crecimiento personal, sea vivido también con mucha culpa. Los testimonios muestran una ambivalencia entre lo deseado y lo temido, entre lo que busca y lo que no se quiere dejar de ser.

“Soy lo que puedo ser y darle a ellos”, dice otra estudiante. Por un lado, la alumna es mayor de 25

años, está casada y es madre de varios niños. La respuesta expresa, aun en su sencillez, todo un proceso de vida. En un primer momento, es madre, solamente; ella es para sí misma lo que puede ser con ellos, y lo que puede darles, no parece haber otra forma de ser sujeto. Luego duda y se refiere a los estudios que está cursando, como algo que también habla o la define como sujeto. En un tercer momento, aparece todo junto, la maternidad y el estudio, "soy lo que se ve que soy", dice. Allí puede sintetizar la multiplicidad de aspectos de su identidad. En esa auto narración de sí misma logra integrar la continuidad de su ser, "en un interjuego de permanencia y cambio, unidad y diversidad", diría Quiroga (2003).

Se retoma nuevamente la idea de Tamayo y Wildner (2004), en el sentido de que los sujetos son pluriidentitarios, y que a veces sólo una de esas identidades se impone y determina las demás. Esta joven considera que está en un momento avanzado de su vida, y se debate entre sentirse inferior, porque no estudió antes, y sentirse gratificada porque estudiar una carrera de nivel superior supone un avance en su vida. Otra alumna se presenta a sí misma diciendo "soy misionera laica", "me gusta el trabajo con la minoridad" y expresa que además de estudiar en el nivel superior y tener esposo y una hija "he trabajado con otro sacerdote sobre todo en la parte rural". En diferentes casos, y con distinta intensidad, están las creencias como ordenadoras de conductas, como modelo de moral, tanto en la vida privada (pareja) como en la vida pública (misiones y acciones solidarias comunitarias). Aparece con claridad un sujeto producido por un orden social, cuyos mandatos hacia las mujeres siguen siendo, a pesar de todo, los roles familiares, y la identidad de la mujer va muy cercana a la definición de esos roles. La ruptura de esas reglas es vivida con una doble condición. Por un lado, con culpa por el quiebre, pero por otro, con gratificación, porque están compensadas con esa ruta que les abre la educación superior. Se mueve en un terreno ambivalente. En este caso se expresa que la identidad es una construcción entre sujetos que, como dice Racedo (1989), "se gesta con otros, y son los otros los que la definen; me confirman o me desconfirman, y en ese proceso es que nos reconocemos como personas, como independientes de otros". Las alumnas destacan como muy importantes las instancias de grupalidad que han construido en la carrera. Las necesidades de identificación de las que habla Quiroga (1981) se resuelven en esas construcciones grupales, primarias, que les permite reconocerse en situaciones de encuentro con otros del mundo externo. Son frecuentes las expresiones de satisfacción en relación a la posibilidad de aprender y de compartir lo que consideran aprendido en la Escuela. Ello supone una mirada positiva, con alta autoestima, con valoraciones acerca de sí mismas que habilitan a continuar los estudios y a permanecer en la carrera porque lo consideran una buena elección.

Conclusión

Se observa en este fragmento la alta prevalencia de los grupos primarios como espacios donde se construyen las identificaciones más fuertes, en especial los modelos familiares, donde se destacan las representaciones acerca de las madres y la incidencia en la conducta personal de las miradas familiares. En muchos casos, la apuesta a un futuro con mejores condiciones de vida, un empleo formal o una salida laboral mejor a la familiar estaría siendo puesta en acto por las hijas, estudiando "para maestras". La autoconciencia, el reconocimiento de sí, está fuertemente condicionada por esa instancia mediadora entre la sociedad y la subjetividad que es la familia.

Las alumnas no reconocen instituciones que le faciliten las elecciones de vida que pudieren haber llevado a cabo, sino que dependen sólo de ese grupo primario. Es fuerte la ausencia de modelos identificatorios que trasciendan los límites de los grupos primarios, aspecto que da cuenta de la crisis

global por la que atraviesa lo macrosocial. Estudiar en el terciario es importante en esa construcción identitaria. Han logrado integrar y dar continuidad a su ser, en ese necesario interjuego de permanencias y cambios por los que transitan, al decir de Ana Quiroga (2003).

Se presentó en esta ponencia sólo un fragmento de un estudio mayor acerca de la identidad de las alumnas de la formación docente cuyo título es “Características socioculturales de los alumnos de la formación docente en la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi”, Tesis de Maestría en Psicología Social de la Universidad Nacional de Tucumán.

Referencias

- Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia. Apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*. Año X, (18), Buenos Aires.
- Davini, M. (2010). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre Molina, C. (2007). *Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas. Conceptos, debates y retos*. Medellín. Recuperado de <https://letrajoven.wordpress.com/2011/09/02/identidad-identidades-y-ciencias-sociales-contemporaneas-conceptos-debates-y-retos/>
- Delgado Tornés, A. (s/d). Subjetividad, representación e identidad. s/d: s/d.
- Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Lefebvre, H. (1967). *Sobre la crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Martínez Cortés, M. (2003). Comprensión de identidades sociales locales: perspectivas desde la desigualdad social. *Revista Internacional de Psicología*.
- Pineau, P y Birgin, A. (2008). Esos raros peinados nuevos: ¿Qué traen los futuros docentes? En D. Feldfeber M. & Andrade, *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (págs. 161 - 180). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Puiggrós, A. (2008). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, A. (1986). Psicología Social y crítica de la vida cotidiana. En A. Quiroga, *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (2003). Identidad y patrimonio cultural. *Jornadas de Patrimonio Cultural y Procesos sociales e identidad*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán.
- Quiroga, A. y Racedo, J. (1986). *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Racedo, J. (1989). *Crítica de la vida cotidiana en comunidades campesinas. Doña Rosa, una mujer del noroeste argentino*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1982). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de la Cultura económica.
- Tamayo, S. y Wildner, K. (2004). Espacios e identidades. *Identidades urbanas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Procesos de Formación Docente: las diferencias en relatos de estudiantes

María Gabriela Soria

Fabiana Yañez

Tamara Noemí Acosta Franco

tamaraacosta20@gmail.com
UNSA

Resumen

Como formadoras de docentes nos proponemos compartir el análisis y reflexión que surge a partir de una propuesta realizada a los estudiantes sobre experiencias escolares, en el marco de la cátedra de primer año “Pedagogía y Didáctica” de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

La propuesta se vincula estrechamente a los objetivos de la cátedra, proponiéndonos generar espacios de formación que favorezcan procesos de construcción y de-construcción de saberes, reflexión, análisis y posicionamiento crítico ante las diferentes problemáticas sociales y educativas, propiciando que los/las estudiantes se relacione con el mundo académico, identificando los saberes prácticos sobre la educación y la escolarización que han construido a lo largo de la trayectoria escolar.

En este sentido, compartimos algunas reflexiones en torno a las representaciones y construcciones de sentido sobre la vida escolar, específicamente sobre las diferencias en la escuela, aspecto seleccionado para el análisis en este trabajo; que se desprende del tránsito por el sistema educativo de cada estudiante y que de

Teacher training processes: the differences in student stories

Abstract

As teacher trainers we propose to share the analysis and reflection that emerges from a proposal made to students about school experiences, in the framework of the subject “Pedagogy and Didactics” of the career of professorate and degree in Education Sciences of the Faculty of Humanities of the National University of Salta.

The proposal is closely linked to the objectives of the subject, proposing to generate training spaces that favor processes of construction and de-construction of knowledge, reflection, analysis and critical positioning of different social and educational problems, propitiating the relationship of students with the academic world, identifying the practical knowledge about education and schooling that they have built along the School trajectory.

In this sense, we share some reflections about the representations and constructions of meaning about school life, specifically about the differences in the school, aspect selected for the analysis in this work; which comes from the transit through the educational system of each student and that in one way or another

una u otra manera median, modelan, impregnan el proceso formativo de diversos jóvenes y adultos que habitan las aulas de nuestra Universidad.

Palabras clave: diferencias, formación, relato, trayectorias escolares

mediate, model, impregnate the formative process of various young people and adults who inhabit the classrooms of our University.

Keywords: differences, formation, narrative, school trajectories

1. Formación y relatos: notas que inauguran el camino

Inicialmente, resulta interesante contextualizar nuestra experiencia en el campo de la Formación Docente argentina, la cual se institucionalizó ligada a los mandatos fundacionales de la escuela –institución producto de la modernidad–, que se impuso como hegemónica para acceder a los bienes culturales, bajo un ideal de homogeneización y de ambición civilizatoria de las poblaciones.

En ese devenir, la Formación Docente se fue configurando como un campo de problemáticas y tensiones, atravesada por lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario y lo simbólico. En ese sentido, entendemos los procesos de formación de docentes como complejos y singulares, en los que se integran de manera desigual los procedimientos e instructivos formales, la experiencia acumulada como la vivencia vital de la escolaridad, que suele aportar reminiscencias de infancia y juventud que contribuyen a formar ideas y teorías implícitas, los procesos reflexivos y deliberativos.

Compartimos que la dinámica formativa tiene que ver con la totalidad del ser humano, su personalidad, su subjetividad, por lo tanto, tiene amplia relación con las condiciones objetivas y subjetivas de los sujetos. Se trata de una formación que implica la subjetividad de los involucrados, para la red de la vida sociocultural, para la comprensión histórica de la sociedad y para las interacciones que se suscitan.

En la perspectiva de estos aportes sobre la formación de docentes, nos detenemos en la comprensión y reflexión de relatos¹ sobre las experiencias escolares de los estudiantes de primer año de la asignatura Pedagogía y Didáctica del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta.

Al respecto de las experiencias escolares, no podemos dejar de hacer mención a la escuela como productora de subjetividad, que enseña mediante la inculcación de una lógica, la exposición prolongada a modelos de docentes, a formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar, desde los aportes de Alliaud (2004).

Según diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, 1975); adquieren saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, 1992); construyen esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987); se forman creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002), imágenes sobre

¹ El relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia. (Delory-Momberger y Betancourt Cardona, 2000)

los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997). De allí la fuerza de la experiencia escolar como instancia previa y definitivamente formativa.

Por ello, uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula sale lo que el cuerpo aprendió (Alliaud, 2005).

Entonces, la construcción de relatos posibilita una vía de comprensión de los sentidos que se constituyen a lo largo del complejo proceso de escolarización en el sujeto, una vía para descifrar los distintos recorridos profesionales, las lógicas de las instituciones implicadas en este proceso, las dinámicas internas experimentadas en los estudiantes y en nosotros mismos. Narrar las experiencias implica un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros (Larrosa, 2003,2006).

Diversos estudios consideran de gran importancia reflexionar sobre la experiencia escolar y educativa en la formación de docentes debido a su implicancia en la conformación de la identidad docente (Goodson, 2004, Alliaud, 2006). Por nuestra parte, consideramos que en los procesos de formación docente es relevante hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar –trayectorias escolares²– y a las prácticas y experiencias vitales del sujeto que constituyen las diversas trayectorias educativas. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los estudiantes –futuros docentes–, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen en la producción de las propias trayectorias educativas (Kaplan y Fainsod, 2001, Kaplan y Krotzsch, 2014, Kaplan, 2008).

2. Historizando nuestro devenir como sujetos pedagógicos

Como ya mencionamos, formamos parte del equipo docente de la cátedra Pedagogía y Didáctica, que propone –entre otros– un acercamiento a algunas “coordenadas” del saber pedagógico y del saber didáctico ofreciendo a los estudiantes una propuesta formativa que posibilite pensar y sistematizar problemáticas de la educación, de la escuela, de los sujetos entre otros, como problemas constitutivos de las mismas. De ahí nuestro empeño en que los estudiantes identifiquen sus saberes prácticos, experiencias educativas, con la intención de de-construirlas y comprenderlas desde categorías teóricas; re-contextualizándolas en procesos históricos-sociales y biográficos.

Sin perder la mirada puesta en la singularidad de cada sujeto y en las historias que cada uno porta, sintetizamos a continuación algunas características generales de los estudiantes que cursan la asignatura a efectos de intentar acercarnos a las miradas de los jóvenes y adultos que comparten nuestro espacio de formación.

² La noción de trayectoria se encuentra ligada a la teoría de los campos: la trayectoria se conforma mediante las posiciones sucesivas que el sujeto adopta en el transcurso de sus experiencias y en un campo de fuerzas, espacio social en movimiento, sometido a transformaciones y disputas de poder. La trayectoria supone un recorrido, un desplazamiento, permite trazar la ubicación de un agente en relación con su campo (Bourdieu, 1999). Las trayectorias responden a acciones y prácticas singulares de los actores a través del tiempo, están localizados en escenarios particulares, en situaciones específicas (Novick y Benencia, 2001)

Cursan nuestra asignatura alrededor de 200 personas³, de las cuales la mayoría son mujeres (más de un 70%). Se observa que más de la mitad del grupo son jóvenes entre 17 y 19 años que egresan del nivel medio y realizan su primera o segunda experiencia en el nivel superior universitario. Un grupo menor, cuyas edades oscilan entre los 20 y 37 años, tienen estudios superiores previos, entre ellos encontramos egresados de distintos profesados, maestros de nivel primario y nivel inicial y psicopedagogas.

Es importante destacar también que muchos de los estudiantes proceden del interior de la provincia de Salta y algunos pocos de provincias vecinas, complejizando de esta manera un poco más la mirada de los sujetos a partir de sus procesos de desarraigo. La mayoría de nuestros estudiantes provienen de instituciones educativas de gestión estatal y algunos de ellos afirman abiertamente que la carrera no representa la opción deseada inicialmente como proyecto profesional.

En este contexto, y en el marco de la propuesta formativa de la asignatura, abordamos con los estudiantes "Educación y Escuela"⁴, las funciones de la escolarización, gramática escolar, escuela y sujetos pedagógicos. En consonancia con estas problemáticas, propusimos elaborar relatos sobre las vivencias escolares que han dejado huellas, marcas e interrogantes en los estudiantes. La propuesta de escribir relatos se propuso porque permite a los estudiantes "comprender la historicidad de sus aprendizajes, las lecciones de su experiencia para reconstruir una imagen de sí misma como un sujeto histórico, situado en su tiempo y espacio, actuando y sufriendo en el recorrido de su historia" (Passeggi, 2015, p.78).

En ese sentido, se planteó a los/as estudiantes una consigna motorizadora de la escritura⁵, la cual proponía narrar las experiencias más sustantivas que pudieran recordar de su paso por el sistema educativo. La escritura fue orientada con algunos interrogantes para generar procesos de reflexión y de recuperación de sentidos vinculados con la experiencia escolar, con algunas personas significativas en ese proceso, con prácticas y discursos escolares que resultaron significativos en sus vidas.

Realizada la actividad de escritura por los/as estudiantes, el equipo de cátedra inició un proceso de lectura y análisis de los relatos intentando identificar las construcciones de sentido que se desprendían de las diversas producciones. De la lectura realizada, pudimos observar una gran riqueza de dimensiones de análisis, las cuales no se abordan en profundidad en este trabajo. Sin embargo, nos parece oportuno

³ Los datos generales sobre los estudiantes se refieren a la constitución del grupo en el momento que se desarrolló la actividad en cuestión. A lo largo del trayecto de la asignatura se observan variaciones en el mismo, sobre todo la cantidad de estudiantes decrece hacia el segundo cuatrimestre.

⁴ Problemática que responde al programa de trabajo de la cátedra Pedagogía y Didáctica, año 2016

⁵ CONSIGNA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA ESCOLAR

"En esta propuesta de escritura individual lo invitamos a recuperar su paso por la Escuela y lo que significó para cada uno de nosotros esta experiencia. Nos proponemos hacer un poco de memoria de nuestro devenir como sujetos pedagógicos, en un intento por comprender nuestras historias, mirando hacia nuestro pasado ligado a la vida en las escuelas, para abrir interrogantes hacia nuestro presente.

Algunas preguntas pueden ayudarlo a pensar esta tarea: Cuando pienso en la escuela, ¿qué recuerdos, imágenes, sensaciones vienen a mi mente? ¿qué recuerdos más importantes tengo de los docentes, compañeros, recreos, ritos, evaluaciones, tareas en la escuela? ¿qué significó y significa la escuela para mí? ¿qué hace la escuela con nosotros, conmigo? ¿qué huellas, marcas, cree que ha dejada la experiencia escolar?

Aclaremos que lo interrogantes han sido propuestos sólo a los efectos de provocar reflexiones y abrir posibles "caminos" para mirarnos a nosotros mismos. Seguramente cada uno encontrará su propio estilo y construirá sus propios interrogantes y respuestas. ¡Manos a la obra!"

mencionar las que construimos en el equipo: *significación de la escuela, el sentido de las experiencias educativas confesionales en nuestro contexto cultural, la relevancia de las relaciones sociales entre pares en la escuela y los complejos los complejos procesos de construcción de subjetividad en relación con los otros, los ritos escolares y los significados asociados a ellos, recuerdos significativos de docentes.*

En este trabajo se recuperan especialmente las voces de los estudiantes sobre una dimensión de análisis que adquirió relevancia en los relatos, por la fuerza de las expresiones y sentidos que se desprenden: *las diferencias en la escuela.* Es decir, reflexionaremos sobre la recuperación de escenas escolares de los sujetos en las cuales ser diferente, no responder a la norma, a las formas de trabajo escolares habituales, al estereotipo de estudiante “normal”, tuvo como consecuencia la patologización, el etiquetamiento, la sanción o la exclusión bajo una aparente inclusión escolar. Esta dimensión será objeto de mayor profundización en el apartado siguiente, centrándonos en las significaciones y valoraciones que hacen los estudiantes de la escuela y de la vivencia de la diferencia en ella.

3. Una mirada sobre las diferencias en la escuela

“Ya cuando realicé la secundaria hice una primera parte en una Escuela Técnica allí pude observar cómo nos agrupábamos de acuerdo a nuestras clases sociales. Los profesores del taller eran muy malos, pues como éramos todos varones nos insultaban con términos sexuales. Otro me puso un 1 por reírme en clase, pues él era muy serio y quería que ninguno se riese en clase.” (Estudiante universitario cohorte 2016, E1)

¿Qué hace la escuela con nosotros?, se preguntan algunos autores (Serra y Fattore, 2006), recordando que la escuela en nuestro país logra consolidarse como espacio “civilizador” por el sostén que le brinda el Estado moderno.

¿Qué hace la escuela con nosotros? nos re-preguntamos y reflexionamos hoy a partir de las experiencias que recuperan nuestros estudiantes, expresando en ellas comprometidas problemáticas sobre exclusión, estereotipos y construcción de una identidad tendiente a la homogenización y al ocultamiento de los múltiples sentidos que se entranan en las prácticas educativas.

Lo que la escuela ha hecho con nosotros y con los “otros” es clasificarnos y encasillarnos de acuerdo a la cercanía o lejanía de nuestros modos de ser y hacer, respecto a los que se consideraba legítimo y hegemónico.

Cabe mencionar, desde una mirada retrospectiva, que la escuela como espacio civilizador y normalizador –remitiéndonos a su contrato fundacional– fue sostenida por el apoyo del Estado, las familias y la tarea civilizatoria y colonizadora de los docentes, a través de los dispositivos pedagógicos modernos. Dichos dispositivos se empeñaron en definir lo decible, lo pensable y lo realizable, con un sentido dicotómico y jerárquico, que aún perdura, a partir de discursos y prácticas que naturalizan la dependencia, las relaciones de dominación y/o subalternidad, excluyendo la diferencia y constituyendo un “diferencialismo” que consiste en separar, distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” a partir de una connotación peyorativa, en los procesos formativos de niños, jóvenes y de nuevos docentes.

Hoy en día, se visualiza un claro avance discursivo en la forma de abordar, estudiar, nombrar y legislar las diferencias, pero aún en las escuelas siguen estando presentes prácticas de diferenciación excluyente y clasificatorias, en donde el cuerpo y el pensamiento del otro se convierten en objeto de

regulación, control y sanción. Mecanismos operadores de distinción social, de cuerpos inscriptos en órdenes homofóbicos y patriarcales, historias de sujetos de-valorados y jerarquizados, "miradas" generadoras de deshumanización.

Reconociendo la complejidad de la problemática para estudiantes que se forman como docentes, también vivenciada por las que suscriben, es que intentamos construir una mirada comprensiva de algunas historias de nuestros/as estudiantes, con la intención de re-significar la dinámica y dialéctica de las prácticas escolares que toman vida en las complejas dinámicas de los sujetos escolares que inician el trayecto de formación docente inicial.

A continuación compartimos algunos relatos en los que se pone en superficie la lógica dicotómica y jerárquica que a veces se impone en la escuela, develando formas de mirarnos, percibirnos y decirnos como sujetos escolares desde miradas excluyentes, antagónicas (buen alumno, mal alumno, disciplina e indisciplina, normal, raro), normalizadoras.

Expresan algunas/os de nuestros estudiantes:

También tengo en la memoria a dos maestras (de tercer y quinto grado) que eran muy autoritarias, a veces me aislaban del grupo argumentando que "me portaba mal", era indisciplinada, hablaba mucho y me distraía. Sin embargo era "buena alumna", tenía buenas notas y buen promedio, pero por "portarme mal" me acuerdo que nunca quisieron que lleve las banderas. (Estudiante universitario Cohorte 2016, E2)

Actitudes como la "exaltación" del alumno que se compromete con el estudio y la "comparación" del mismo con el resto del grupo, con la frase típica: "Deberían ser como él". Otros tipos de comparación como: "Él va a avanzar y ustedes se van a estancar" en referencia a otro grupo dentro del aula, que por cierto era bastante molesto. La humillación era más propia de los alumnos, por ejemplo, la típica burla al flaco o al gordo, al que se comporta "raro" o al que estudia demasiado. (Estudiante universitario Cohorte 2016, E3)

Desde estas voces advertimos que los/las estudiantes que no responden a lo esperado en sus desempeños en la escuela son conceptualizados en el discurso docente como un "otro", quien parece encarnar una realidad ajena, distante a la realidad docente, y con la cual estos últimos buscan desidentificarse. De este modo, va generándose una relación estereotipada docente-alumno, que limita la participación de estos últimos y convierte a quien aparece como un "otro" en un sujeto vulnerable y en desventaja (Caffarelli, 2003), que debe corregirse, separarse o castigar para normalizar.

Los relatos también nos permiten reflexionar sobre la construcción de subjetividades, que se producen en proceso, en movimiento. Además de ser una relación consigo mismo, (Foucault, 1992 y 2002), la subjetivación, en tanto acción y práctica, implica una interacción, el establecimiento de un vínculo con el otro que marca y deja huellas. La subjetivación conlleva un desplazamiento, un movimiento, a partir del cual se deviene sujeto. Es siempre situada, se produce en un territorio y en momentos singulares. Desde Foucault (1992, 2002) la subjetivación constituye un movimiento de resistencia a la normalización, a la homogeneidad, se presenta con dos dimensiones: la extensión (el espacio) y la intensidad (el tiempo). Los procesos de subjetivación, entonces, son una instancia de re-significación y de reapropiación material y simbólica, en donde sobre todo en la escuela, la resistencia, la diferencia se castiga y se denuncia para ocultar e invisibilizar.

En segundo grado tuve una de mis peores experiencias como alumna, mi primer cinco en mi cuaderno, en aquellos tiempos era una alumna responsable y aplicada, y esta calificación de desaprobación era un motivo para llanto. Reconozco que parte de la calificación fue mi culpa, por jugar y no terminar los deberes en clase, pero la señorita Silvina, así se llamaba, era el diablo en persona cuando se enojaba, nos gritaba, tironeaba de la oreja a mis compañeros cuando no eran disciplinados. Debo agregar también que esta experiencia me marcó hasta el día de hoy, ya que el mismo día mi mamá me pegó con el cuaderno en la cabeza cuando vio el cinco. Hoy en día me produce gracia, pero sí recuerdo que en esos momentos sí sufrí mucho. (Estudiante universitario Cohorte 2.016, E4)

También se aprecia el efecto que generan estas prácticas diferenciadoras en el entorno familiar del sujeto, re-legitimándose así el estrecho lazo escuela-familia-Estado que cimentó los inicios de la expansión escolar.

Las lógicas escolares excluyentes de las diferencias y legitimadoras de ciertos estereotipos de sujetos pedagógicos, perduran fuertemente a lo largo de la historia de nuestra sociedad y en la historia de cada sujeto, envuelven la vida de las escuelas en una compleja dinámica de la que participamos docentes y estudiantes.

En estos relatos, los estudiantes manifiestan el sufrimiento experimentado en el contexto de una experiencia escolar no contenedora de las diferencias individuales –de género, de etnia, de color, entre otras–, resultando en definitiva una experiencia estigmatizadora. Al respecto expresan:

Por otra parte, guardo malos y tristes recuerdos de la discriminación por mi color de piel que recibía de parte de varios compañeros (...) sentí muy de cerca esa violencia verbal que ejercían. Quizás por mi perfil bajo, mi sencillez, mi timidez, me llegó a afectar aún más, aplastando la configuración de mi autoestima que de por sí estaba debilitada por una madre sobreprotectora que no se encontraba en la escuela para defenderme. (Estudiante universitario Cohorte 2016, E5)

...había un grupito que asistía con delantal tipo vestiditos y les decían a las demás que iban con delantal normal que eso era para los varones, algunas lloraban (...) y me respondió, pero la mayoría de ahí los chicos son blancos y vos sos medio morochita, se te van a reír, por lo cual no fui a ese colegio. (Estudiante universitario Cohorte 2016, E6)

La presentación del “otro-diferente” encuentra su anclaje en diversas dimensiones: aspectos étnico-raciales, aspectos socioeconómicos, de género, las particularidades del contexto familiar, entre otras. La diferencia suele signarse negativamente en aquellos que se apartan de la norma (formas “normales” de ser, de actuar de acuerdo a las lógicas normalizadoras de la escuela, etc.) e inclusive es posible hallar indicios de una percepción desvalorizante, en especial construcciones patologizantes (sostenidas en resabios de discursos médicos y psicológicos que sustentaron prácticas pedagógicas en la modernidad), en las cuales se resaltan las deficiencias o carencias de los “diferentes”.

...me gustaba pelear, jugando, claro, y a veces era bruto en eso y me metía en problemas, tanto que hubo un tiempo que estaban en la dirección 5 días a la semana, mi profesora sabía que yo no era malo, sino que jugaba o intentaba hacerlo, así que me propuso ir al psicólogo y aunque al principio no quería ir decía “no estoy loco...” (Estudiante universitario Cohorte 2016, E7)

...cuando empecé la escuela a los cinco años fue una etapa muy difícil para mí, ya que tenía problemas para comunicarme con otras personas, era demasiado tímida, la escuela me mandaba al psicólogo pensando que tenía problemas familiares. Cada maestro que tenía me hacía pasar malos momentos, como por ejemplo el maestro de música, por no participar de su clase me desaprobaba. (Estudiante universitario Cohorte 2016, E8)

En ocasiones también puede haber un borramiento de las diferencias bajo un manto homogeneizante, práctica asociada a las funciones sociales básicas de la escuela moderna, la cual se basó en una "amnesia deliberada" de la cultura de un sector importante de sujetos sociales de aquella época. La escuela colaboró y colabora aún en desautorizar a sujetos y desmontar tramas donde están inscriptos saberes de muchos sujetos "diferentes". Se descalifican saberes y prácticas con la imposición de diversas antinomias y la imposición de una cultura hegemónica.

Esto suele pasar muchas veces en el ámbito educativo, el otro se configura, como expresan Baudrillard y Guillaume (1994), a través de la reducción del otro radical al otro próximo, es decir, la amenaza necesita ser normalizada, ser convertida en proximidad.

Los relatos estudiantiles resuenan con fuerza recuperando prácticas de imposición de normas, de sanción a lo diferente:

...había que continuar una serie de formas, eran 6 series de 4 formas y yo empecé a hacerlo pero de una manera diferente a los demás, no estaba mal solo era diferente y recuerdo que mi señor me hizo borrar todo y que haga como los demás, desde ahí fue que antes de hacer mi tarea miraba a la de mis compañeros (Estudiante universitario Cohorte 2016, E9)

No obstante, la construcción de sentidos sobre la escuela no es monolítica, sino que presenta ambivalencias y contradicciones. El carácter productivo de la cultura escolar, saberes y prácticas escolares permanentemente interpretados y reescritos por los docentes y estudiantes en las instituciones educativas, abren intersticios para la resistencia, para el cuestionamiento de las tendencias a la desigualdad, la homofobia, el racismo, la imposición de lógicas binarias y excluyentes, que parecen aún estar presentes en la escuela y en los vínculos de los actores educativos.

La "diferencia" no es una noción unívoca y que adquiere según el contexto un carácter propio. Y más allá de que puede connotar inferioridad, también se la puede rescatar como "positivamente otra" insistiendo en su carácter auto-afirmativo.

4. Para seguir pensándonos: formación docente de las diferencias, en las diferencias

De los retazos de relatos compartidos, advertimos que la escuela produce a la vez lo igual y lo diferente, es decir, busca inculcar determinados códigos, valores y significados homogeneizantes a quienes se forman, y al mismo tiempo produce, distingue –negativamente– lo diferente, profundizando en los procesos de selección y diferenciación entre los sujetos.

Las diferencias, sea un constructo que connota inferioridad o sea entendida positivamente, subraya su carácter de constructo cultural, que no remite a un orden natural, y por lo tanto se puede desarticular, revertir, modificar y auto-afirmar como rasgo distintivo y constructivo.

Sostenemos que comprender las diferencias como “experiencias de alteridad”, de un “estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo”, no para acabar con ellas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio (Skliar, 2005); desnaturalizando prácticas y discursos formativos que sostienen relaciones jerárquicas que suponen desigualdad entre los sujetos; con la intención de fortalecer en clave de-colonial, la posibilidad de aventurar dispositivos que sostengan lo diverso, lo emancipatorio, lo ético y lo político a favor de todos/as.

En este trabajo, con una mirada pedagógicamente crítica de nuestras propias prácticas docentes, hemos recuperado historias, recuerdos, fragmentos de sentidas experiencias de nuestros estudiantes sobre las diferencias en escuela. Consideramos que la importancia de esta práctica reflexiva y analítica radica en que históricamente en la escuela se han desarrollado procesos de fortalecimiento de los mecanismos que refuerzan diferencias que desigualan.

Creemos necesario volver a mirar a la escuela y a nosotros en ella, como escenario de experiencias infantiles y juveniles, experiencias particulares de subjetivación a través de sus dispositivos. En un intento por trazar nuevos caminos de encuentro con nuestros estudiantes, poniendo en tensión sus prácticas y nuestras propias propuestas formativas, nos interrogamos sobre nuestras formas de vincularnos con los otros y con nosotros mismos para construir una mirada humanizante, contenedora de quienes habitan de manera tan diversa y plural las instituciones educativas actuales.

Referencias

- Alliaud, A (2006). Experiencia narración y formación docente. *Revista Educación y Realidad* (Porto Alegre), vol. 31, (1).
- Alliaud, A (2005) Historias encontradas de la docencia en la Argentina. Entrevista fue realizada en agosto. Entrevistador: Daniel Brailovsky. Recuperado de www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer
- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles*. FFyL, UBA, Buenos Aires. Recuperado de <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-alliaud.pdf>
- Bourdieu, P (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Caffarelli, C.V. (2003). La vulnerabilidad como proceso psicosocial. El caso del estigma en contextos escolares. *Revista Subjetividad y procesos cognitivos*, 4, (pp. 70-91).
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación* (282). Madrid/MEC. (pp. 203-231)
- Foucault, M (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplan, C. & Krotsch, L. (2014). A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias. En A. Gebara, C. Juvenal Costa y M. Sarat. *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação y Fronteiras*. Maringá, PR, Brasil: EDUEM (Editorial da Universidade Estadual da Maringá).
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias, El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, (18). Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires/ Miño y Dávila.
- Larrosa, Jorge. (2009). Palabras para una educación otra. Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge: *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- Novick, M. y Benencia, R. (2001). Artículo editorial. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7 (13), 3-4, Buenos Aires.
- Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En G. Arango (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp. 69-88). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Pérez Gómez, A. (1997). *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga.
- Rockwell, E. (edit.) (1985). *Ser maestro*. México: El Caballito.
- Serra, M. S. y Fattore, N. (2006). *Hacer Escuela. Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial*. Ministerio de Educación de Ciencias y Tecnología.
- Skliar, Carlos (2005) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*. (284) (pp. 133-158). Madrid: MEC.

Imágenes sobre la práctica docente: el impacto sobre la construcción del rol docente

Ana Cecilia Palacios

Raquel Córdoba Vázquez

acpalaciosar@yahoo.com.ar

UNT

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: “Estudiantes de Educación Superior. Perfil socioeconómico y social. Trayectorias académicas y curriculum vivido” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Propone una reflexión sobre la práctica docente a partir de las imágenes que construyen sobre la misma los estudiantes de Formación Docente del Profesorado del Nivel Primario de la Escuela Normal “Juan B. Alberdi”. Estas imágenes son recuperadas para su análisis a través de entrevistas realizadas a los estudiantes del 3º año, que han realizado sus primeras incursiones en las instituciones educativas de Nivel Primario en calidad de observadores. El planteo pretende indagar sobre cuáles son los rasgos que estos estudiantes logran definir sobre la práctica docente a partir de sus observaciones y de qué modo el conocimiento teórico sobre la problemática educativa, las instituciones y la misma práctica docente, construido en el nivel superior de su formación, incide en la definición de dichos rasgos. La metodología de la entrevista apunta a poner en palabras, imágenes de situaciones, vivencias, experiencias recuperadas de la memoria y someterlas a un análisis que permita proyectar expectativas sobre los desafíos que se plantearán en el desempeño futuro de su rol.

Palabras clave: rol docente, práctica de enseñanza, imágenes, formación docente

Images about the teaching practicum: its impact on the construction of the teacher's role

Abstract

This paper is part of a wider research project presently being developed at Facultad de Filosofía y Letras at the National University of Tucumán: “Students at Higher Education, Socioeconomic and Social Profile. Academic and Curricular Experiences”. This work proposes a reflection on teaching practicum arising from the images on the practicum constructed by students training to become primary school teachers at *Escuela Normal “Juan Bautista Alberdi.”* These images have been recovered for further analysis from interviews carried out with a group of the third-year students, who have attended primary-school settings as observers. This work is mainly concerned with identifying the characteristics of the teaching practicum that the students were able to recognize in their role of observers, and ways the theory about educational problems, institutions and the teaching practises, required in the upper level of their training, has had an impact on the definition of the characteristics identified. The methodology uses interviews to put into words those images, situations and experiences in the students' memories, and to analyze them so identify their expectations about the challenges they will face in the future role as teachers.

Key words: teacher's role, teaching practicum, images, teacher training

Introducción

El fortalecimiento del campo de la práctica a partir de las transformaciones de los planes de estudios de la Formación Docente impulsados por el Instituto Nacional de Formación Docente, implica nuevos abordajes de las problemáticas educativas y plantea el desarrollo de experiencias en el campo a lo largo del recorrido académico. Así, la formación en la práctica profesional se constituye como un eje integrador en los nuevos planes de estudio, ya que impulsa la vinculación de los campos de la formación general y específica a través del análisis, la experimentación y la reflexión en diversos contextos sociales y en diferentes instituciones escolares.

El presente trabajo propone una reflexión sobre la práctica docente a partir de las imágenes que construyen sobre la misma los estudiantes de Formación Docente del Profesorado del Nivel Primario de la Escuela Normal "Juan B. Alberdi". Estas representaciones son recuperadas para su análisis a través de entrevistas realizadas a los estudiantes del 3º año, que han formalizado sus primeras incursiones en las instituciones educativas de Nivel Primario en calidad de observadores no participantes.

Implementamos entrevistas a un grupo de 20 alumnos, a través de preguntas que fueron respondidas en un primer momento por escrito, dado que se trataba de recuperar imágenes guardadas en la memoria. En un segundo momento, las respuestas fueron comentadas y ampliadas en entrevistas orales. Indagamos sobre cuáles son los rasgos que estos estudiantes logran definir sobre la práctica docente a partir de sus observaciones y de qué modo el conocimiento teórico sobre la problemática educativa, las instituciones y la misma práctica docente, construido en el nivel superior de su formación, incide en la definición de dichos rasgos. A partir de estas imágenes y representaciones de los estudiantes, inferimos si se lleva a cabo la vinculación prevista en el plan de estudios sobre el eje de la práctica, entre campos teóricos desarrollados en el cursado de las materias del profesorado y realidades escolares particulares.

La etapa de las observaciones implica en el proceso de formación docente, entrar en las instituciones educativas, escenarios complejos atravesados por las condiciones propias del contexto social. En palabras de Gloria Edelstein (2015) "esta etapa es un punto de partida que requiere claridad teórico-metodológica fundamental para evitar desorientación y pérdida del valor empírico" (p. 16). A su vez, también supone la interpretación de lo que sucede en las aulas, ejercitar la lectura de un campo en el que se dan situaciones diversas, simultáneas y que exige una mirada aguda, un posicionamiento ideológico, una postura teórica, que brinden una plataforma desde dónde interpretarlo.

Las voces de los estudiantes

La experiencia estudiantil se genera en la trama de significados que el estudiante construye en su recorrido por los distintos trayectos de formación y se alimenta de vivencias, percepciones que van conformando concepciones acerca de lo educativo que en muchos casos interpelan, interrogan a las construcciones teóricas. Atender a la voz de los estudiantes implica el intento de adentrarse en esa compleja trama y a través de sus palabras, encontrar otras versiones de lo que sucede en las aulas, lógicas que operan en el proceso de aprendizaje y que no se develan de modo sistemático a través de dispositivos dispuestos a tal fin. Circulan de manera informal o se manifiestan circunstancialmente.

En la Formación Docente además, se construyen concepciones sobre el futuro lugar de desempeño laboral y de crecimiento personal en la vida adulta, muchas veces atravesadas también por el desconcierto sobre el sentido y alcance de la profesión docente (Tenti Fanfani, 2006).

Consideramos pertinente para avanzar en el estudio de las trayectorias académicas en la formación docente, registrar la voz de los estudiantes.

En primer lugar presentamos las preguntas de la entrevista:

- 1) Seleccione de las imágenes que tengo del recorrido por las escuelas, aquella que resulte una experiencia que dejó huellas: preguntas, sensaciones, expectativas, etc., y a partir de lo que recuerdo, trato de escribir una carilla por lo menos atendiendo a lo siguiente:
 - a) Descripción lo más detallada posible de la situación dada, atendiendo a aspectos concretos como aquellos que provocan sentimientos, reacciones o representan algún significado.
 - b) Análisis reflexivo sobre la misma, tratando de encontrar relaciones con conceptos aprendidos, ideas desarrolladas en alguna materia del recorrido teórico.
 - c) A partir de la situación descrita, pensando en proyección, concluir acerca de cuáles se consideran que son los mayores desafíos que se presentan al docente de la educación primaria y cuáles creen que serían las estrategias o decisiones para sortearlos.

Transcribimos algunas de sus expresiones en diferentes respuestas:

1) A los pocos días de ingresar al aula de 2º grado, a realizar las observaciones, la señorita nos advirtió del comportamiento de una niña (dispersa, muy activa, le costaba aprender, según palabras de la maestra), además de su situación complicada tanto en lo familiar como en lo económico (padres separados y de bajos recursos, nacida en España).

La docente era muy buena realizando su trabajo en cuanto a la enseñanza de contenidos y la metodología aplicada, pero era muy distante con los niños y sobre todo con esta nena, “La española” como ella le decía.

Cuando fue el momento de preparar la exposición de la Feria de Ciencias, la docente eligió a los alumnos que mejor se desenvolvían leyendo o que mejores notas tenían. “La Española”, no estaba entre ellos. Su padre (un hombre mayor) se enojó mucho porque creía que su hija participaría y levantó un acta contra la maestra en dirección, se comunicó con la supervisora y exigió una reunión con la maestra para llegar a un acuerdo. Todo resultó un trámite estresante para el padre, la docente y las autoridades de la escuela.

Es ahí donde me cuestiono el hecho de que todos pasamos por la formación docente y a todos nos enseñan cómo no tratar a los niños, cómo desenvolvernos con los padres, pero a veces no se lleva a la práctica dichos aprendizajes o las situaciones nos superan y actuamos de manera incorrecta. O lo que sucede en la práctica no coincide con las teorías enseñadas.

2) En mis observaciones de 2º año pude compartir la experiencia con alumnos de 1º grado, entre los que se encontraba una niña con síndrome de Down. El trato que sus compañeros y también la docente tenían con ella, fue algo que dejó huellas en mí.

A pesar de tener sólo 6 años, todos los chicos cuidaban de ella, la contenían cuando tenía ataques de llanto, cuando quería hacer algo que no se podía o debía. La docente hacía lo mismo y se empeñaba en enseñarle cuando su maestra de apoyo no asistía a clase.

En estas situaciones pude ver reflejadas concepciones del curriculum oculto y también el curriculum real. Pude observar cómo se desarrollan las trayectorias escolares y concretamente, las dinámicas que naturalmente tenía el grupo de alumnos, la tarea de la docente.

Estas palabras representan una muestra de lo que se observa en un 90% de las entrevistas realizadas. Este grupo de estudiantes de la Formación Docente señala, en forma contundente, la relevancia del vínculo docente –alumnos en la dinámica de una clase y cómo la calidad de dicho vínculo condiciona y hasta determina los alcances logrados por los alumnos en relación a sus aprendizajes. Tanto valoradas positiva o negativamente, las actitudes de los docentes se consideran determinantes del éxito o el fracaso de los aprendizajes, representando un aspecto decisivo en la definición y el desarrollo de las trayectorias escolares.

Nos detenemos para referirnos a la calidad de dicho vínculo, a los intercambios que se dan en la dinámica de una clase o en el clima escolar en general. Entre las frases recurrentes podemos sintetizar lo siguiente:

- Violencia en la escuela (se registra en todas las respuestas, alusiones o descripciones literales de distinto tipo de violencia).

Este niño llegó enojado al grado y cuando la maestra estaba dando la clase, comenzó a insultarla diciéndole estúpida. La maestra lo que hizo fue ignorarlo, pero después de unos minutos, el niño se levantó corriendo hacia la maestra y comenzó a golpearla en la panza, dándole puñetazos.

- Agresión de padres hacia el docente y autoridades de la escuela.

La imagen de un hombre tan violento (un padre) con la vicedirectora, tomándola del cuello y zamarreándola por causa de un golpe que su hijo recibió en una pelea con un compañero.

- Discriminación de niños (por la suciedad de su aspecto, por la violencia de sus actitudes, por su distracción, por su actividad desmedida, por su escasa adaptación a las reglas).

El nenito siempre sufría bromas de sus compañeros, le sacaban el zapato y se lo escondían o el compraba algo y se lo comían. La docente no hacía nada.

- Aislamiento de un niño por su violencia verbal y física.

En esa escuela, observé cómo la docente maltrataba a un niño que tenía un serio problema de conducta, no así de aprendizaje. No respondía a sus preguntas o dudas, así el grupo no lo integraba y el niño se comportaba peor aún.

- Niños que cargan con todas las culpas de lo que sucede por el maestro y sus compañeros.

Juan se encontraba en un rincón llorando y todos sus compañeros lo apuntaban culpándolo de que había derramado la bebida de un compañerito discapacitado (en esta oportunidad él no había sido el culpable). Cuando le comenté de la situación a la maestra, dijo simplemente que esto era habitual.

- Maestros que son indiferentes ante la problemática de los niños.

Algo que llamó mi atención fue un niño, considerado por todos, como de muy mala conducta. Un día llegó muy triste a la clase y la maestra no se percató de esto y comenzó a retarlo y luego a agredirlo verbalmente frente a toda la clase.

- Menosprecio de los docentes hacia los niños (tildados de “vagos” y hasta “incapaces”).

Escuché maestras refiriéndose a los niños, rotulándolos de vagos y hasta tratarlos de incapaces.

- Actitudes distantes o frías, aunque sean “buenos” docentes en el desempeño de su tarea.

La docente era muy buena realizando su trabajo en cuanto a la enseñanza de contenidos y la metodología aplicada, pero era muy distante con los niños. La relación con una niña que presentaba problemas fue durante todo el mes que realizamos las observaciones, fue tirante y fría

- Mantenimiento del orden a través de amenazas.

Observé que no tenía paciencia con los chicos en general, los castigaba dejándolos sin recreo, les gritaba y hasta les tiraba de la oreja. O los paraba al frente.

- Compromiso del docente en atender a las dificultades de aprendizaje o en la adaptación de niños con capacidades diferentes.

Para nosotras fue una experiencia muy linda, observar a un niño con síndrome de Down, ver cómo lo integraban, haciendo la tarea con su seño integradora y cómo su maestra corregía las tareas que él le mostraba. Sus compañeros también lo cuidaban y aplaudían cuando él hacía bien la tarea.

- Maestros que establecen un trato diferenciado hacia los niños y sus posibilidades de aprendizaje, teniendo en cuenta las dificultades que se presentan.
- Niños contenidos por el docente.

Había una niña con serios problemas en su casa y otro niño con su papá preso. Los dos tenían dificultades a la hora de la evaluación. Admiré cómo la docente empleaba diferentes estrategias para poder acercarse a estos alumnos e incentivarlos. Los resultados fueron increíbles...

Puede observarse un deterioro del vínculo docente-alumno y también que dicho deterioro impacta directamente en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

Sólo 10% de los entrevistados pudo registrar aspectos de la dinámica de una clase relacionados con la enseñanza y el logro de aprendizajes. Estos registros pueden sintetizarse en lo siguiente:

- Propuesta didáctica relacionada con las matemáticas que involucraba un juego y propiciaba la participación de todos los alumnos y el entusiasmo notable que esto producía en los niños.

El solo hecho de dividirlos en grupo generó alegría en los niños y nunca tomaron como tarea el juego.

- Participación de alumnos que realizaban una exposición de lo aprendido.

- Mantenimiento de un mismo texto durante una semana y aburrimiento de los niños.

Durante varias semanas los niños leían un mismo texto y trabajaban sólo con eso. Ellos nos expresaban a mi compañera y a mí que ya estaban aburridos con el mismo cuento...

- Revalorización de la lectura.

Todos exaltados comenzaron a mover sus pupitres porque sabían (tenían un lenguaje oculto con su seño) que cuando se presentaba un libro significaba reunión de lectura y sentaditos en el suelo, su maestra comenzaría con la lectura del cuento "Ellos recibieron la noticia.

- Dramatizaciones de cuentos.

En un momento, la seño propuso un juego al observar que sus alumnos imitaban partes del cuento: Haremos pequeñas obras teatrales...

- Distancia entre teoría y práctica.

Quiero expresar que todo el contenido de formación que nos dan, o por lo menos, en su mayoría, no está presente en las escuelas (...)

A partir de estas imágenes, como menciona Tenti Fantani y otros autores (2006)

existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y la sociedad. Los docentes tienen la responsabilidad de construir cotidianamente su autoridad ante los alumnos, las familias y la comunidad. (p. 22)

En cuanto a la proyección que realizan estos estudiantes de la Formación Docente hacia su futuro como enseñantes a partir de lo observado, podemos señalar:

- Atención a las normas de convivencia como acción básica del docente para proponer la tarea.
- Importancia de la didáctica y la incorporación de nuevas tecnologías.
- Desafío en la aplicación de estrategias diversas.
- Desconcierto y dudas acerca de la profesión ante situaciones que desbordan los aprendizajes de la Formación Docente.
- El docente debe propiciar el respeto, la confianza y atender a las necesidades de los alumnos.

Algunas reflexiones sobre lo expuesto en las voces de los estudiantes

En el registro de estos estudiantes de la Formación Docente se puede observar que la tarea de enseñar (en términos de estrategias didácticas, de propuestas definidas y que representen concepciones sobre la enseñanza) se encuentra desdibujada ante situaciones que desbordan el objetivo de las clases. También es notable la ausencia de una propuesta pedagógica, si la pensamos como un encuadre de actuación del docente que implica no sólo el abordaje y el desarrollo de contenidos disciplinares sino

un posicionamiento ideológico frente al concepto de educación. Es decir, pensarla como instancia liberadora, como derecho inalienable, como oportunidad de apropiarse y disfrutar de la cultura de todas las personas.

Por otro lado, también puede observarse una suerte de óptica sensibilizada del estudiante frente al vínculo docente-alumno, constituyendo un lente que destaca este aspecto de las situaciones observadas y le impide, en cierta medida, analizar objetivamente sobre las causas más profundas que condicionan la calidad del mismo. Tanto es así, que al momento de proyectar su propia actuación, se piensa en la superación de las carencias o las debilidades percibidas en el desarrollo del rol docente, solo a partir de un desempeño de mayor eficacia en lo relacionado a metodologías didácticas. Amplía esta visión de los estudiantes lo aportado por Ana Abramowski (2010) "(...) los docentes se encuentran enfrentados a una especie de paradoja. Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional –todavía vigente– que incita a “querer a los alumnos”. Pero, por otro lado, los maestros son sospechados por querer demasiado (...)" La autora también afirma “en el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menos profesionalización” (p. 82). La autora reconoce la vigencia de la *vocación* como *sostén afectivo* de la tarea de enseñar en tiempos de desmaterialización de los marcos institucionales, sobre todo, la familia. También reconoce que la paradoja se plantea porque supuestamente el docente debería cubrir las carencias afectivas de los niños como parte de su rol, lo cual provoca la percepción de un debilitamiento del sentido de autoridad en su desempeño como enseñante. Sin embargo, la autora legitima la presencia del afecto en el vínculo docente-alumno *en pos de intentar anudar y reconciliar algo que por varios motivos hoy se encuentra desatado*. Si se observa lo expresado por los estudiantes futuros docentes, se destacan desde actitudes de desconcierto ante situaciones en el aula que exceden sus saberes y sus experiencias de formación, como así también la presencia en la escuela del debilitamiento de la trama de vínculos que se da en la sociedad en general y que se muestran con crudeza extrema en las aulas. Señalan la necesidad de desarrollar aprendizajes para poder afrontar estos desafíos y se plantean preguntas acerca de qué es lo importante de saber sobre el rol docente. También se observa en ellos la perplejidad ante lo que representaría *enseñar “bien”* y la frialdad en el vínculo con los niños.

En este sentido, Flavia Terigi (2002) advierte sobre la tendencia a “una definición restrictiva de los encuadres institucionales” del desempeño docente que conduce a un análisis que concibe lo educativo en términos exclusivamente escolares, reduciendo el radio de acción docente a la transmisión de contenidos disciplinares y no teniendo en cuenta las situaciones de vulnerabilidad de la población que asiste a las escuelas en calidad de alumnos. Esto requiere un cambio de perspectiva también de la Formación Docente que intente la articulación con otras instituciones que convergen en la escuela y que permiten una diversidad de abordajes y soluciones de las problemáticas complejas que implica lo educativo.

Algunas conclusiones

Superar la visión mecanicista de la relación teoría-práctica no es una tarea fácil. Acercar desde la formación inicial a los estudiantes visiones más críticas supone modificar prácticas muy enraizadas. Desde estas visiones se intenta que los estudiantes comprendan de la realidad social, reconociendo los conflictos sociales como productos de las diferencias de interpretaciones y no de intereses antagónicos.

Es así que con estas perspectivas se busca no sólo la superar la visión mecanicista, sino aportar nuevas perspectivas de los diferentes campos de la formación para comprender y actuar en escenarios complejos, vulnerables y cambiantes. Un gran desafío que nos atraviesa como formadores de futuros docentes.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio del docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. 1ª ed. Buenos Aires: Santillana.

Eje temático 6

SUBJETIVIDAD, DISCURSOS Y NUEVOS DESAFÍOS

Ser ciudadano desde las voces jóvenes de las escuelas secundarias de la provincia de Tucumán

María Matilde Murga¹
matildemurga@gmail.com

Ana María Zabala²
annazabala@gmail.com
UNT

Resumen

El presente trabajo se propone analizar el modo en que se construye la ciudadanía en los discursos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Tucumán. Nos orientan los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los significados y sentidos que los estudiantes otorgan al ser ciudadano? ¿Qué noción de ciudadanía se puede inferir de sus discursos?

La metodología utilizada para el tratamiento de los datos fueron el análisis del discurso y el método comparativo constante. En el marco teórico se trabajan los aportes de C. Mouffle (1999), quien sostiene que la definición de ciudadanía está ligada al tipo de sociedad y comunidad política que queremos. Por otro lado, R. Reguillo (2003) propone una concepción de ciudadanía que sea capaz de recoger la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de pertenencia en las sociedades contemporáneas. Los resultados dan cuenta de algunas categorías que refieren los sentidos tradicionales y emergentes asignados por los jóvenes tucumanos al ser ciudadano.

Palabras clave: Ciudadanía, Discurso, Escuelas secundarias.

Be a citizen from the voices of young people from secondary schools in Tucumán

Abstract

The present paper intends to analyze the way in which citizenship is construed in secondary school students' discourse in the province of Tucumán. We inquire the following: What are the meanings and senses that students give to being a citizen? What notion of citizenship can be inferred from their discourse?

The methodology used for the treatment of the data was discourse analysis and the constant comparative method. As regards the theoretical framework, contributions are made by C. Mouffle (1999), who argues that the definition of citizenship is linked to the type of society and political community we wish to have. On the other hand, R. Reguillo (2003) poses a conception of citizenship capable of collecting the multidimensionality and complexity of the processes of belonging in contemporary societies. The results show some categories related to the traditional and emerging meanings assigned by young citizens from Tucuman.

Keywords: Citizenship, Speech, High School

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Cátedras de Comunicación y Educación y Problemática de la Comunicación.

² Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Cátedras de Filosofía y Epistemología de la Educación.

Planteo del problema

El presente trabajo tiene por objeto analizar el modo en que se construye la ciudadanía en los discursos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Tucumán. Esta investigación, de carácter exploratorio, forma parte de un proyecto del CIUNT denominado La Educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del siglo XXI: Desafíos y propuestas. Entre sus objetivos el proyecto se plantea el indagar: ¿Cuáles son los significados y sentidos que los estudiantes otorgan al ser ciudadano? ¿Qué noción de ciudadanía se puede inferir de sus discursos?

Estos interrogantes cobran particular interés en el nuevo marco jurídico argentino establecido a partir de la ley N° 26.774 de Ciudadanía argentina (promulgada en noviembre de 2012), que amplió el derecho a votar de los jóvenes con 16 años cumplidos, aunque no sea obligatorio. En sus fundamentos, la ley se refiere a los derechos políticos de los jóvenes, como parte de un proceso de construcción de mayor inclusión ciudadana.

Marco teórico

El acceso a la construcción narrativa de la ciudadanía que hacen los jóvenes nos permitirá dar cuenta de sus procesos de identificación, luego de que muchos de ellos han participado votando por primera vez en las elecciones provinciales y nacionales llevadas a cabo durante el año 2015 en la República Argentina. Nos alejamos así de los discursos sobre una ciudadanía acabada, clausurada, para reconocer las diferencias en los posibles significados que los estudiantes les asignan.

Consideramos que la construcción de las identidades ciudadanas es una de las tareas ineludibles que tiene la política democrática y la política educativa actual. Entendemos que las instituciones educativas dado su carácter de comunidades culturales y políticas son los ámbitos públicos propicios para una praxis ciudadana ya que "desde las experiencias es que los jóvenes se constituyen como sujetos de derechos y agentes de transformación social" (Ried Luci, 2009). Los jóvenes, por tanto, no se convierten en ciudadanos exclusivamente como consecuencia del reconocimiento por parte del Estado de una serie de derechos, ni tampoco por la eliminación de dependencias económicas y familiares. Aparte de estas y otras condiciones socio-estructurales, necesarias pero no suficientes, los jóvenes en las prácticas van reconociendo aquellos contenidos, normas y valores propios de una ciudadanía responsable, desarrollando predisposiciones favorables a la acción en el ámbito público (Ried Luci, 2009).

Desde sus orígenes, hace dos mil quinientos años en la antigua Grecia, la ciudadanía democrática ha sido considerada eje articulador de la organización política y criterio básico que orienta la discusión y el debate sobre asuntos de lo público; condición necesaria para entablar vínculos y relaciones entre los distintos miembros de una nación y de estos con sus instituciones y marcos normativos de cohesión y organización social y política; y expresión sustancial de la justicia y del respeto, y, por consiguiente, fuente central de derechos y deberes. Estos atributos configuran el carácter normativo de la ciudadanía democrática y proporcionan una variada gama de horizontes éticos y políticos que orientan la praxis ciudadana y los modos en cómo deberían relacionarse ciudadanos e instituciones en un sistema democrático.

Los estudios sobre ciudadanía remiten a Thomas H. Marshall, autor que en 1950 publicó Ciudadanía y clase social sistematizando la historia de la construcción de ciudadanía y proponiendo un concepto que se tornó en referencia obligada para el tema. Para Marshall la ciudadanía es "un estatus asignado a

todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad, todos los que posean dicho estatus son iguales con respecto a derechos y deberes” (2005).

Otros estudiosos del tema han delimitado dimensiones y planos de ciudadanía. Las dimensiones se refieren a:

- Dimensión individual: Se remite a la vocación y compromiso personal y autónomo, el empoderamiento, la convicción, las voluntades personales y la conciencia individual.
- Dimensión colectiva: Refiere al accionar colectivo, las organizaciones, instituciones, grupos y la comunidad (Muñoz, 2006).

Los planos de la ciudadanía, cuyas diferencias no son de oposición sino de complementariedad (como si fueran dos partes de la ciudadanía), aluden a:

- Ciudadanía normativa: es aquella que se pone en juego en el ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones a partir de la existencia y el funcionamiento de las leyes, de la Constitución y las normas.
- Ciudadanía sustantiva: es aquella en la que se efectiviza la pertenencia a una comunidad democrática, el derecho a la participación y las condiciones de vida necesarias para desarrollarse socialmente en igualdad y libertad. Se ejerce, se ejercita, cuando participamos para defender o hacer valer nuestros derechos, diseñando, decidiendo y eligiendo soluciones colectivas. Toma como referencia central las normas y leyes existentes, que permiten un marco de referencia común a los habitantes de un mismo país o región, pero al ser ejercida y tener como condición necesaria la democracia, se propone su análisis crítico y la posibilidad de intervenir en debates y conflictos con el fin de mejorarlas o proponer modificaciones cuando sean necesarias.

La ciudadanía sustantiva supone entonces la efectivización del derecho a la participación, y tiene que ver directamente con la calidad y las consecuencias de esa participación y con las condiciones para que sea posible (Sinigaglia, Borri y Jaimes, 2006, pp. 14-15).

Desde una visión postmarxista, C. Moufle (1999) ha diferenciado dos tradiciones en relación a las concepciones de ciudadanía: una hace referencia a la tradición republicana cívica, la otra, a la tradición liberal. Así, desde un pensamiento liberal Rawls³ sostiene que la representación del ciudadano en una democracia constitucional supone que tiene iguales derechos. Los ciudadanos se ven a sí mismos, como personas libres e iguales. Tienen los mismos derechos básicos, libertades y oportunidades así también necesitan los mismos medios para perseguir sus metas, tales como ingreso, riqueza, y las bases del respeto a sí mismos. La ciudadanía es la capacidad de cada persona de revisar y perseguir racionalmente su definición del bien. Los ciudadanos son usuarios de sus derechos para promover su propio interés dentro de ciertos límites dados por el derecho de los otros.

En el marco de la tradición republicana, los comunitarios objetan que esta concepción excluye la noción de ciudadano como alguien que se une a otros para emprender acciones comunes en pos del bien común. Es una concepción de la comunidad instrumental. Sostienen que la noción de bien público antecede y es independiente a los deseos e intereses individuales. Si bien esta perspectiva tuvo importancia en otras épocas, actualmente ha sido desplazada por el liberalismo.

³ Citado por Moufle (1999) por sus contribuciones sobre las teorías de la justicia y la filosofía política y moral.

Sin embargo, el tema no es reemplazar una tradición por otra, sino rescatar la contribución de cada una. La contribución del liberalismo es la formulación de la idea de ciudadanía universal, basada en la concepción según la cual todos nacemos libres e iguales. Por su parte, el republicanismo cívico enfatiza el valor de la participación política y atribuye un papel central a nuestra inserción en una comunidad política.

Quentin Skinner⁴ muestra que no hay incompatibilidad entre la concepción republicana clásica de ciudadanía y la democracia moderna. Para asegurar nuestra propia libertad y evitar la servidumbre que volvería su ejercicio imposible, debemos cultivar las virtudes cívicas y dedicarnos al bien común. La idea de bien común por encima de nuestro interés privado es una condición necesaria para disfrutar la libertad individual. El argumento de Skinner refuta la propuesta liberal de que la libertad individual y la participación política nunca pueden reconciliarse.

En suma, ante la disyuntiva que plantean las visiones sobre la ciudadanía derivadas de la tradición liberal y la tradición democrática, C. Moufle (2015) señala que en nuestros días es importante restablecer la tensión entre ambas tradiciones, articulando las ideas de soberanía popular e igualdad cívica con los temas liberales de los derechos naturales, gobierno constitucional y separación de poderes. En la Europa actual, explica la autora, se vive un retroceso de 30 años ya que se impone una hegemonía neoliberal que desconoce que el modelo occidental de democracia se apoya en la articulación de la tradición liberal del pluralismo, del estado de derecho, de la libertad individual y la tradición democrática de soberanía popular y la igualdad. Si entendemos, siguiendo a Moufle (1999), la ciudadanía no sólo en términos de derechos políticos sino también sociales, se podrá atender a las demandas de los nuevos movimientos y reconocer las preocupaciones de la ecología, el movimiento gay, etc.

Al respecto, R. Reguillo (2012), especialista mejicana de los estudios de juventud, puntualiza sobre el creciente protagonismo juvenil en procesos sociales de signo diverso, en los que los jóvenes han tomado la palabra y los instrumentos de la comunicación para ponerlos a funcionar en registros que desafían lo que de manera dominante se considera como "política" (p. 146). Sostiene la necesidad de ir más allá de una ciudadanía en términos de derechos sociales, afirmando que resulta insuficiente la referencia a las tres dimensiones claves de la ciudadanía moderna: la civil, la política y la social, para enfrentar las transformaciones planetarias y la situación por la que atraviesan los jóvenes. De ahí que la autora proponga pasar a una concepción de ciudadanía abierta capaz de recoger la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de pertenencia en las sociedades contemporáneas, en especial las latinoamericanas. Concluye que para dar un marco político a las ciudadanías juveniles podría ser útil diferenciar una "ciudadanía cultural, que se define desde la articulación del derecho a la organización, a la expresión, a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales (el género, la etnia, la religión, las opciones sexuales, las múltiples adscripciones identitarias, entre otras). En la idea de ciudadanía cultural, se incorpora

- i) La dimensión civil en la necesidad de revisar su estatuto nacional.
- ii) La dimensión política en la necesidad de rearticularla con sus constitutivos culturales y sociales y su relación con las políticas de seguridad.
- iii) La dimensión social en la necesidad de revisar las políticas públicas de cara a las transformaciones del mundo y las necesidades (Reguillo, 2003, p. 36).

⁴ Moufle (1999) lo tiene en cuenta por sus aportes desde la Historia y la Política sobre el Republicanismo.

Aspectos metodológicos

En el trabajo de campo se ha realizado una encuesta a los alumnos del último año de la educación secundaria en diversos establecimientos, tanto de gestión estatal como privada, de la provincia de Tucumán. Se trata de una encuesta piloto diseñada para explorar los significados que los alumnos otorgan en relación al concepto de ciudadanía, su participación en la escuela en actividades extracurriculares, su compromiso político en relación a las posibilidades de ejercer el derecho a votar.

La población relevada comprende un grupo etario entre los 16 y 21 años edad. El 86% tiene 17 y 18 años y el 56% pertenece al sexo masculino. Cabe destacar que el grupo estudiado manifestó un interés significativo por el ejercicio de los derechos cívicos, ya que el 69% de los encuestados participó votando en las elecciones presidenciales de noviembre de 2015.

Los datos fueron analizados teniendo en cuenta los procedimientos del método de comparación constante y del análisis del discurso. El método de comparación constante permite la generación de una teoría que se corresponde estrechamente con los datos, ya que la comparación constante obliga al investigador a considerar una mayor diversidad de datos, entendiendo por diversidad que cada incidente es comparado con otro incidente o con propiedades de una categoría en términos de la mayor cantidad de similitudes y diferencias como sea posible, de este modo se van construyendo las categorías emergentes comparando las incidencias con el marco teórico de la investigación (Glaser y Strauss, 1967). Por su parte, siguiendo el análisis del discurso se llevó a cabo la codificación de los datos (etiquetamiento y desagregación de pasajes textuales de acuerdo a la categoría buscada) y luego reagregación de los segmentos textuales a fin de reconocer semejanzas y diferencias (Sayago, 2014).

Análisis de los datos: sentidos sobre ciudadanía en los discursos de los estudiantes tucumanos

Como ya se mencionó, los datos que analizaremos proceden de las respuestas escritas realizadas al completamiento de la frase “ser ciudadano es...”. Las respuestas ofrecidas por los 80 estudiantes se clasificaron teniendo en cuenta las semejanzas y diferencias que prevalecían entre ellas en las siguientes categorías:

- Vinculadas a sentimientos y emociones:

“Amor por la patria”, “Amor al otro”, “sentirse parte de una comunidad”.

Además, en esta categoría incluimos expresiones que dan cuenta implícitamente de sentimientos de identificación:

“ser una persona con identidad propia”, “ser alguien”.

- Vinculadas a valores éticos:

Aparecen en este ítem numerosos enunciados que plantean valores o la calificación de las conductas según parámetros morales.

“Ser buenas personas con los que necesitan”, “ser principalmente respetuoso, respetando a los demás”, “no discriminar al otro”, “ser solidario”, “pensar en el otro”,

Hemos considerado en esta categoría varias referencias a valores sobre el medio ambiente:

"(un buen ciudadano) cuidaría el ambiente", "cuidar la naturaleza".

- Vinculadas al reconocimiento y cumplimiento de derechos y normas civiles:

Es este un aspecto que tiene una fuerte presencia en los enunciados de los estudiantes:

"tener derechos y obligaciones", "cumplir con las leyes", "cumplir con las responsabilidades cívicas".

- Vinculadas a la convivencia con otros en un espacio común:

"vivir en un determinado lugar", "vivir con otras personas de la misma sociedad", "vivir en un lugar donde convivas con otras personas en distintas actividades todos los días".

- Vinculadas a una participación activa:

"participar en la sociedad, de cualquier manera", "construir mi Patria activamente", "Sentirte parte de algo llamado Estado participando y teniendo libertades".

- Vinculadas a formar parte de una sociedad:

Este sentido también es muy mencionado por los estudiantes a través de enunciados como

"ser miembro de una sociedad, ser factor de cambio en ella (en la sociedad)", "incluirse en la sociedad".

- Vinculadas a la capacidad de poder elegir y expresarse:

"poder elegir, ser libre, expresar nuestras opiniones", "tener derecho a expresarme como tal en todos los sentidos", "tomar decisiones".

Entre los alumnos encuestados, hubo un grupo de 15 personas que no contestaron la pregunta sobre el significado que le otorga a ser ciudadano. Ante esta situación se pueden elaborar algunas posibles hipótesis que permitirían comprender este silencio. Una de las hipótesis puede estar relacionada con la falta de interés por el tema de estos jóvenes. Otra hipótesis es que, al desarrollar un vocabulario muy reducido, tengan dificultades para definir un concepto abstracto. Y otra de las hipótesis es que en la institución escolar no se haya trabajado lo suficiente el tema de elaborar sus propios pensamientos en contextos formales. Resulta necesario integrar otras técnicas como, por ejemplo, la entrevista, para poder comprender cabalmente estos comportamientos.

Ahora, teniendo en cuenta el discurso de los alumnos acerca de ser ciudadano, podemos asociar las diferentes expresiones con algunas de las categorías planteadas en el marco teórico. Así las expresiones que hacen referencia a los sentimientos y emociones, valores éticos, la convivencia, al formar parte de la sociedad, se relacionan directamente con la dimensión colectiva de la ciudadanía, ya que aluden a reconocimiento del otro, respeto y convivencia en la sociedad a partir de la observancia de ciertos valores éticos. Es de notar que en este ámbito aparecen nuevos valores como son el cuidado del medio ambiente o la necesidad de no discriminar. También se advierten referencias a la dimensión individual relacionada

con la capacidad de poder elegir y expresarse, señalada por varios alumnos.

Por otro lado, las expresiones vinculadas al reconocimiento y cumplimiento de derechos y normas civiles se relacionan con la ciudadanía normativa, puesto que el cumplimiento de las leyes va a regular la convivencia democrática. Las opiniones referidas a una participación activa, a la convivencia, a la capacidad de poder elegir y expresarse, se relacionan con la ciudadanía sustantiva ya que ésta alude a la participación efectiva en la vida democrática para trabajar por el bien común.

Asimismo, pueden verse en los datos recogidos las dos tendencias para entender la ciudadanía a las que hace referencia C. Moufle. Por un lado, el liberalismo que pone de relieve la necesidad del respeto por los derechos universales y las libertades individuales, y la otra tendencia republicana centrada en el valor del bien de la comunidad por sobre el bienestar del individuo. Ambas tendencias se reflejan en las dimensiones individuales y colectivas de la ciudadanía a las que hacen referencia las expresiones de los alumnos. Ellas no deben entenderse como contradictorias sino como complementarias.

A modo de conclusión

El presente trabajo, que es un recorte del proceso de investigación, nos ha llevado a considerar la importancia de abrir un espacio para que podamos comprender, interpretar, valorar las voces de los jóvenes sobre un tema de tanto interés político, social, cultural como es el de ser ciudadano.

En un país en el que hemos experimentado todo tipo de dificultades para recuperar la democracia y el Estado de derecho, resulta indispensable analizar cómo los jóvenes se van formando para participar en los diversos planos de la vida política, para que la vida democrática se afiance y se sostenga en el tiempo. Las voces de estos jóvenes plantean como prioritarios el aceptar y respetar al otro, buscar el bien común, encarnar valores, respetar los deberes y derechos. Advertimos que en sus discursos los jóvenes tucumanos plantean una concepción de ciudadanía en la que están presentes las dimensiones individuales y colectivas, la normatividad y la concreción de esas normas a través de una participación activa en la vida democrática. Aparece así, como en otros jóvenes latinoamericanos (Reguillo, 2012), un sentido de la ciudadanía que se define desde el hacer, en la práctica. Más allá de una ciudadanía entendida como un estatus o situación legal, los estudiantes nos interpelan desde su lugar para que les brindemos un espacio social en el que puedan desarrollar su conciencia ciudadana.

Referencias

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies of qualitative reasearch*. NY: Aldine Publishing Company. Cap. 5. Traducción Floreal Forni.
- Mouffle, C. (1999). La política democrática hoy en día. En *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mouffle, C. (2015), Iglesias (Director) y Rigali (Productor). *Otra vuelta de tuerka: Pablo Iglesias con C. Moufle*. Programa emitido el 15 de febrero de 2015. Madrid.
- Muñoz, G. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de Construcción de Ciudadanía 35*.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes. En *Renglones*, revista del ITESO, (55), (pp. 27-36). En busca de la ciudadanía. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ried Luci, S. (2009). Construcción de ciudadanía en las prácticas sociales con y para jóvenes. En *Actas XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En *Revista Cinta moebio* 49: 1-10. Universidad de Chile.

La visión cualitativa del tiempo: una propuesta interdisciplinaria desde la literatura y la filosofía

María Paz Fourmantin

Juan Pablo Martino

martinojpablo@gmail.com

Resumen

La creencia de que el tiempo es sucesivo es un lugar común tanto para discursos especializados como para el imaginario colectivo. Sin embargo, ya en los albores del siglo XX el filósofo Henri Bergson ilumina la comprensión del fenómeno que representa el tiempo, desocultando su aspecto cualitativo olvidado por la Ciencia imperante hasta entonces. Las disciplinas ‘duras’ atendieron a *un* aspecto temporal: el cronológico, donde el tiempo reviste un matiz solamente cuantificable. Empero, es la Literatura –en especial la Poesía con férreo sustento filosófico– la que aprehende plenamente la intuición del tiempo pleno, *kairológico*, que atraviesa el núcleo íntimo de la subjetividad humana.

Desde esta perspectiva renovadora del tiempo, asumimos que la Poesía es el ámbito propicio desde el cual abordar la temática de la temporalidad en las aulas, puesto que ella no necesita exclusivamente de la Inteligencia, sino más bien de la intuición filosófica que Bergson reclama. Así, sólo la Poesía capta con hondura la temporalidad del hombre, logrando poner en palabras y revestir de sentido al tiempo continuo e infinito y la realidad que se nos presenta bajo la apariencia de un eterno devenir.

Se trata de una propuesta de trabajo interdisciplinar entre los espacios curriculares de Literatura y Filosofía, en la que se desplegará el análisis de la poética de

The qualitative vision of time: an educational approach from Literature and Philosophy

Abstract

The belief that time is successive turns out to be a common place both for Science and for the collective imagination. Nevertheless, in the XX's century philosopher and scientist Henri Bergson enlightens the enigmatic fact of time, achieving to show –as no one had before– the qualitative aspect of it, who had been forgotten by Philosophy and Science (the most powerful sources of Occidental thought in those days). Physics and Mathematics have always attended the phenomenon of time only on its *chronological* aspect, the quantitative one. It's Literature –especially philosophical poetry– that sense time in its full meaning, focusing in *kairológica* time, the same that crosses the intimate core of human's subjectivity.

Taking this new perspective of Time as a compass, we strongly believe that Poetry is the most suitable field from which we can teach and think about time inside schools; because poems (as time) doesn't need exclusively intelligence but philosophical intuition that Bergson points instead to be understood. Thus, Poetry deeply captures how time breaks through every human being, turning into words infinite time and the reality that appears to be endless.

Our proposal includes a collaborative work from Phi-

Juárroz, mediante el cual los estudiantes participarán de la ampliación del entendimiento de un fenómeno educativo e inexorablemente existencial: el Tiempo.

Palabras clave. Kairológico, literatura, poesía, filosofía, tiempo.

philosophy and Literature focused in the analysis of Juarroz's poetry. Students will participate in the understanding of this renewed vision of time, which is an undeniable educative and existential phenomenon as well.

Key words. Kairological, literature, philosophy, poetry, time.

Introducción

La creencia de que el Tiempo es una mera sucesión cuantificable en horas, minutos y segundos, es un lugar común tanto para discursos especializados como para el imaginario colectivo. Sin embargo, ya en los albores del siglo XX el filósofo y científico Henri Bergson (2016) ilumina la comprensión del fenómeno que representa el Tiempo, mostrando quizás como nadie lo hizo antes, su aspecto cualitativo y olvidado por la Ciencia y la Filosofía imperantes hasta ese entonces para el pensamiento occidental. Las disciplinas físico-matemáticas atendieron sobremanera a un aspecto temporal, a saber, el *cronológico*, para el cual el tiempo reviste un matiz solamente cuantificable. Empero, es la literatura –y en especial la Poesía con férreo sustento filosófico– la que aprehende plenamente a la intuición del tiempo pleno, *kairológico*, que atraviesa el núcleo íntimo de la subjetividad humana.¹

Desde esta perspectiva renovadora del tiempo, asumimos que la Poesía es el ámbito propicio desde el cual abordar la temática de la temporalidad en las aulas, puesto que ella no necesita exclusivamente de la Inteligencia, sino más bien de la intuición filosófica que Bergson reclama². Así, sólo la Poesía capta con hondura la temporalidad del hombre, logrando poner en palabras y revestir de sentido al tiempo continuo e infinito y la realidad que se nos presenta bajo la apariencia de un eterno devenir³.

Desde una propuesta de trabajo interdisciplinar entre los espacios curriculares de Literatura y Filosofía, se desplegará el análisis de la poética de Juárroz (1958) mediante el cual los estudiantes participarán de la ampliación de la comprensión de este fenómeno educativo e inexorablemente existencial: el Tiempo.

¹ *Kairós* es una antigua palabra griega que significa el momento adecuado, el momento oportuno. Los griegos tenían dos palabras para referirse al tiempo: *Crónos* y *Kairós*. La primera se refiere al tiempo cronológico o secuencial, la segunda significa el tiempo, el momento indeterminado donde las cosas especiales suceden. Mientras la naturaleza de *crónos* es cuantitativa, la de *Kairós* es cualitativa.

² Es el método filosófico que emplea Bergson (2016) para la indagación de las actividades de conciencia; La intuición es visión directa de lo concreto y real; en el caso de la psicología, de la realidad psíquica. Equivale a la percepción interna de Brentano. Puede traducirse en términos de la inteligencia (en conceptos), pero no es idéntica a la inteligencia, pues ésta, para Bergson, se identifica con la facultad productora de la ciencia natural; es decir, es la facultad de construir objetos artificiales (los conceptos de la ciencia) útiles para la vida, para la intervención en la realidad, pero no una traducción adecuada de ésta. Para lo primero, no para lo último, ha surgido en la evolución. Como nos movemos en el espacio, estos objetos artificiales son de naturaleza espacial y suponen así los conceptos de la medida, del número y de la causalidad, inaplicables a lo psíquico.

³ Cabe destacar, aunque dicho sea de paso, desde el ámbito pedagógico los aportes de Andy Hargreaves, quien analiza la existencia de un tiempo *fenomenológico*, hallado intensamente presente en el ámbito escolar, puesto que dentro de las aulas el tiempo se encuentra influenciado por la subjetividad, el interés, la ausencia o presencia de motivación.

La naturaleza *real* del Tiempo

La *durée* es el nombre que Bergson (2016) le da a lo que la tradición y el sentido común llaman ‘el tiempo’, para distinguir su noción de la tradición y del sentido común. La *durée* es el tiempo, el devenir. Lo que básicamente es sucesión, continuidad y constitución, de incesante novedad, es el tiempo. Son tres dimensiones para la *durée* entonces: ella es Yo, Ser y Tiempo. “¿Por qué Bergson bautiza al tiempo con el nombre de “dureé”? ¿Por qué siente la obligación de distinguirse de la tradición?”, pregunta Axel Cherniavsky (2006). La crítica a la historia de la filosofía es siempre la misma: ha confundido al tiempo con el espacio. Ha pensado el tiempo como el espacio, como un medio homogéneo. Y lo homogéneo es el espacio, no el tiempo, en donde el momento presente se distingue del pasado y del porvenir. Tal es así que cuando Bergson se refiere al tiempo pensado como espacio, ese tiempo impuro, contaminado de espacio, se refiere a él como “tiempo homogéneo”. La homogeneidad del espacio es la condición de su divisibilidad. Al ser todo igual, el espacio puede dividirse, cortarse, partirse, fragmentarse, y volver a reunirse, pegarse, juntarse. No así el tiempo que, si bien es absolutamente heterogéneo, es todo continuo, simple, indivisible. El tiempo se revela en el ámbito del yo. En primer lugar es una realidad psicológica, tiene una dinámica enlazada con la vida misma (no es estático). A lo largo de su obra, el filósofo francés va mostrando diferentes dimensiones del tiempo, una es la psicológica, otra la evolutiva y otra la ontológica.

La *durée* es primero una realidad psicológica, pero sólo en sentido cronológico y epistémico. A partir de la *durée* ‘interior’ o ‘psicológica’, a la cual cada uno de nosotros tiene acceso de manera inmanente en sí mismo, hay que concebir por una ampliación sucesiva una diversidad de *durées* correspondientes a los diversos grados del ser.” La *durée* interior es la primera que percibimos. Pero a partir de ella podemos percibir una *durée* previa en sentido lógico, pues la *durée* tiene un sentido ontológico, posterior en la obra de Bergson, y posterior epistémicamente. En *La evolución creadora* la *durée* es la dinámica del ser. De la *durée* como realidad psicológica pasamos a ella como realidad ontológica. Pero sólo porque la *durée* es la dinámica del ser, es luego la dinámica de nuestros estado mentales. Es el “salto hacia la psicología”, destaca Cherniavsky (2006). Si más tarde en el tiempo, Bergson (2016) asimila la *durée* y el Espíritu, retrospectivamente deberemos decir que la *dureé* se asimila a mi espíritu. En tercer lugar, que la especulación no esconda el sentido más elemental de la *durée*: ella es el tiempo.

El tiempo cualitativo, el tiempo *de calidad*, el tiempo irreductible que se resiste a ser congelado por conceptos de la Inteligencia, es el tiempo que la intuición filosófica aprehende en plenitud, porque no necesita la seca abstracción para inmovilizar lo imposible de frenar: la irreversibilidad temporal, puesto que sólo le basta la riqueza de un pensar poético que capte, desde la inmanencia de la conciencia humana, la dinámica siempre creativa de la vida en tanto evolución.

La relación entre Literatura y Filosofía

Bergson (2016) plantea que El hombre mismo es el tema del que tratan directamente los estudios literarios. Los filósofos, los historiadores o los poetas, todos aquellos que han escrito obras perdurables, no tuvieron otro objetivo que el de pintar al hombre en tanto éste piensa, siente o actúa. Las facultades de análisis que la ciencia desarrolla en nosotros, la literatura las aplica a la materia que más nos interesa: el conocimiento de la humanidad. La enseñanza de las letras es, por lo tanto, la enseñanza práctica por excelencia; no hay otra mejor para prepararnos a conocer a quienes nos rodean, a juzgar su valía, a discernir

si se amerita hacerse amar por ellos y cómo lograrlo.

El ámbito tradicional para estudiar la naturaleza del tiempo fue, desde los orígenes de la civilización occidental, la Filosofía entendida antiguamente como Ciencia. Y ésta se manifestó *poéticamente* desde sus primeros personajes con la belleza de los poemas de los primeros pensadores, como Heráclito, quien daba cuenta del flujo continuo del devenir cósmico mediante la imagen del río. Decía que la Realidad es dinámica como las aguas de un río, por lo cual no podremos bañarnos dos veces en el mismo, porque al regresar, las aguas no son las mismas, y nosotros tampoco. La plasticidad y riqueza de lo literario permite escudriñar con rigor las cuestiones filosóficas por excelencia que atravesaron, atraviesan y atravesarán como ardiente flecha las grandes preocupaciones humanas: la vida, la muerte, los misterios del corazón humano, el tiempo. Este avizoramiento y tratamiento de cuestiones de honda raigambre existencial se puede apreciar en los escritos platónicos, muchos de ellos, en forma de diálogo. El filósofo griego, que fue un gran matemático, y exigía para entrar a su Academia la posesión hábil del saber matemático, fue también un gran retórico. La imagen del tiempo que nos legó fue la de 'la imagen móvil de la eternidad'. El tiempo para Platón es un recorte de la eternidad, una caída de lo perfecto de la –para él– inmovilidad eterna, al cambio imperfecto e incesante del mundo sensible. Bergson vendrá a quebrar esta concepción en torno al tiempo.

El filósofo francés, quien también fue un gran científico y hombre de letras, es el que donará a la Filosofía y Ciencia modernas, otra visión rezagada de la temporalidad, expandiendo con consecuencias insospechadas el campo de acción de la Filosofía y las Letras para el tratamiento de cuestiones que hasta ese entonces quedaban jibarizadas a los campos de las disciplinas físicas y las matemáticas. No sólo quien sepa matemáticas o físicas con agudeza puede vivenciar la sensación que produce el momento *kairológico*, sino que todas las personas, doctas o no, atisban, por instantes, su propia naturaleza temporal desde la inmanencia de su yo. Dicho atisbo logra ser plasmado por mediación de la poesía, transformando una experiencia subjetiva en intersubjetiva, y por lo tanto, comunicable. Ése es el poder del lenguaje poético, que es en definitiva, Arte, en el sentido amplio de la palabra. Es creación permanente e innovadora, porque *llama a la vida* aquello que aún no fue nombrado: de este modo, cristaliza con la fuerza necesaria, uno de los sentidos propios de la vida: la fruición estética⁴. La tensión interior que implica la incomunicabilidad de una intuición concreta, que no se congela en conceptos, fórmulas, ecuaciones, se deshace y estalla en el poder de la palabra poética, donde el poeta se convierte en aquel ser que, según Borges, pone a cada cosa '...su preciso, verdadero, y no sabido nombre'.

La propuesta de estudio disciplinar: el análisis de la poesía de Juárez

Esta propuesta de trabajo áulico está pensada para ser desplegada tanto en clases de Filosofía como en clases de Literatura del nivel medio. Sin desconocer las especificidades de cada asignatura, creemos que es fructífero el trabajo mancomunado para hacer un análisis en profundidad de textos literarios y planteos filosóficos. Además ayuda al estudiante a percibir cómo se interrelacionan los saberes.

⁴ El término estética proviene del griego *αἰσθητική* [*aisthētikḗ*], 'sensación', 'percepción', y este de *αἴσθησις* [*aísthēsis*], 'sensación', 'sensibilidad'. Es la relación del hombre con lo sensible, con lo sensorial. La fruición estética es el goce estético. Dice Bergson que los hombres vemos en el placer un medio para burlar la muerte, de esa manera, nuestra tesis se sustenta en el hecho que las Humanidades se erigen como el ámbito por excelencia donde dotamos de sentidos la vida y hacemos del mundo un lugar más habitable.

Desde una metodología de investigación cualitativa se emprenderá el abordaje de los elementos filosóficos-literarios que habitan la compilación que es 'poesía vertical'. Siguiendo a la profesora emérita Ruth Sautu (2010), nos basamos en una metodología de trabajo cualitativa. El marco teórico que sustenta la metodología seleccionada da lugar a aspectos epistemológicos, que desde lo ético y lo axiológico se enfocan en la cotidianeidad de las prácticas sociales. La metodología cualitativa parte de un paradigma de investigación social constructivista y tiene supuestos ontológicos, axiológicos, epistemológicos y metodológicos diferentes a la metodología cuantitativa, entre ellos, cabe destacar que el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar (supuesto epistemológico), y se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto.

Aunque la Filosofía pretenda ser un saber sin supuestos, es harto conocido que le resultará imposible carecer de ellos, así Sautu, (2010) pone de manifiesto los supuestos de la metodología cualitativa, en la cual nos basamos para investigar nuestro tema. Así, dicha metodología supone que:

- La naturaleza de la realidad es subjetiva y múltiple (supuesto ontológico);
- La relación entre el investigador y aquello que investiga es de mutua interacción e influencia. (supuesto epistemológico);
- El papel que juegan los valores en la investigación es reflexivo, ya que, asumiendo que sus valores forman parte de la investigación, el investigador reflexiona acerca de ellos (supuesto axiológico);
- El privilegio del análisis en profundidad del material estudiado es central, a diferencia del mero cálculo en términos de predictibilidad que se suscita en la metodología cuantitativa (supuesto metodológico).

A partir de esta metodología explicitada y con el siguiente método (análisis bibliográfico), se llevará a cabo la propuesta de trabajo, demostrada con tres ejemplos, que no podrán ser extensivos, por razones de espacio.⁵

Análisis de poemas

XIII - 47 Hace un momento era joven (Juárroz, 1958, p. 177)

Hace un momento era joven.

Hace un momento soy viejo.

Hace un momento estaba vivo.

Hace un momento estoy muerto.

Desde algún rincón alguien espía

la sinrazón del tiempo.

Desde algún rincón alguien espera

⁵ Los poemas que sugerimos para efectuar este abordaje en los cuales se podrá trazar un análisis análogo son: X - 16 Calcar el infinito (p. 122)

XII - 3 El poema es tiempo joven (p. 142)

IX - 23 No hay tiempo (p. 108)

IV - 7 Toda nomenclatura es triste (p. 147)

que pase todo esto.
 Y desde otro rincón
 o quizá el mismo
 trepa una lluvia
 que va a borrar el cielo.

En éste, como en todos los poemas se aprecia una fuerte ruptura desde el lenguaje para con la linealidad del tiempo como se lo concibe ordinariamente. El juego poético que se suscita entre las nociones de vida y muerte muestran la tensión constante del hombre como ser en permanente construcción y deconstrucción. Provoca una fuerte torsión el concepto tradicional de razón (la razón algorítmica, de la que se valen la Física y la Matemática, especialmente) para mostrar su 'sinrazón': es decir, no hay en él razones rígidas, conmensurables, sino todo lo contrario. La subjetividad que, por vía de la psicología individual se apropia del tiempo, lo torna subjetivo, pleno, e inconmensurable; de allí que no sea una contradicción desde la razón poética, otro tipo de racionalidad, hablar de 'instantes eternos'.

XIII - 71 Necesitamos recordar algo (p. 180)

Necesitamos recordar algo.
 ¿Pero qué?/
 ¿Y cómo podríamos recordar
 aquello que ni siquiera recordamos
 que debemos recordar?
 Fantasma de la memoria,
 fuente rota del tiempo.
 ¿Podremos acaso recordar a la muerte?
 ¿O recordar quizá otra cosa
 que tampoco es la vida?

Aquí se aprecia claramente la noción de Memoria, tan crucial para Bergson, incrustada en la prosa poética de Juárez. Para Bergson, la Memoria permite la perpetuidad de la vida de los hombres en comunidad. Es destacable en la apertura del poema el uso del nosotros inclusivo en el verbo 'necesitamos'; hallar un hilo conductor que sustente el propio trayecto de vida personal es sumamente crucial para todos los seres humanos. La adolescencia, como construcción cultural, es el ámbito por excelencia donde la demanda y hondura de estos interrogantes brotan constantemente y asedian realmente a los jóvenes, de allí la atinada observación del poeta: *necesitamos* pensar el tiempo.

Entonces, siguiendo esta línea de pensamiento, surgen los interrogantes: si el tiempo es pasado y estamos en un presente que actualiza el futuro, ¿Sólo podemos recordar hacia atrás? ¿Qué sucedería si soltáramos esa temporalidad? ¿Qué podríamos recordar?... La duración real, tematizada por Bergson ampliamente, se manifiesta en la conciencia de la necesidad de saberse imbricado con el devenir temporal. El hombre no *tiene* tiempo, *es* tiempo.

Además, se percibe la naturaleza eminentemente subjetiva y múltiple del tiempo. Se revela un yo

poético, que se muestra en primera medida como joven, luego viejo; vivo, luego muerto. No se encuentra solo, hay distintas aristas sobre lo enunciado, reveladas en la figura que espía.

XIV - 1 Desconocer el tiempo (p. 184)

Desconocer el tiempo,
 desbaratar el cuentagotas de la edad
 y rasgar el sudario
 de los minutos repetidos como abejas.
 ¿Cómo pisar en el tiempo
 y caminar por él
 como sobre una playa
 cuyo mar se ha secado?
 ¿Cómo saltar en el tiempo
 y hacer pie en el vacío
 y su excavada ausencia?
 ¿Cómo retroceder en el tiempo
 y empalmar el pasado
 con todo lo que huye?
 ¿Cómo encontrar la eternidad en el tiempo,
 la eternidad hecha de tiempo,
 de tiempo congelado en las fauces más frías?
 ¿Cómo reconocer el tiempo
 y hallar el filo ignoto
 que corta sus momentos
 y siempre lo divide
 justamente en el medio?

En este tercer poema, con el lenguaje, se pone de total manifiesto la intención del yo poético de desconocer el tiempo cronológico. Comienza afirmando “desbaratar el cuentagotas de la edad”, y luego ingresa una serie de cuestionamientos internos que hacen sucumbir las certezas sobre la temporalidad. Estos interrogantes serán planteados a los receptores del poema, en este caso, nuestros estudiantes, quienes se apropiarán de las preguntas, para asumir la complejidad de medir y/o plasmar conceptualmente la dinámica siempre escurridiza del tiempo, o incluso generar espacios de incertidumbres sumamente constructivos en esta etapa de formación escolar.

Al igual que en Bergson, se pone de manifiesto la incapacidad de la Inteligencia como facultad para apresar lo intangible de la naturaleza temporal, así el poeta interpela: ‘¿Cómo pisar el tiempo?’ aplicando un verbo de naturaleza espacial a una noción más amplia como lo es la temporalidad. El lenguaje poético, y la utilización de una pregunta retórica, permite explorar y hacer estallar el significado restringido del verbo ‘pisar’ para dar cuenta de la complejidad de este fenómeno antropológico y el alcance de su

problemática, disociando la categoría espacial de la categoría temporal.

Hay un claro hilo conductor en estos poemas analizados, donde se despliegan y manifiestan contenidos de vasta profundidad existencial, tales como:

- La contradicción antropológica de sentirnos eternos en medio de la finitud;
- El poder del arte para perpetuar la vida y, de algún modo, inmortalizar lo mortal del acontecer humano: los hombres pasan, las ideas permanecen.
- La poesía brinda *Sentido*, y éste es algo más que la verdad de contornos lógicos⁶.
- El lenguaje literario posibilita, dada su inacabable maleabilidad, el tratamiento hondo y exclusivo de las ideas, apetitos, razones que ruidosamente acompañan el andar del hombre en su cotidianidad.
- El ejercicio reflexivo de la palabra hermana la conciencia del hombre individual con el todo social donde se halla incrustado, brindándole un sentido de cohesión y pertinencia con la comunidad, como advierte Bergson. Lo antes mencionado corresponde con lo que Sautu (2010) denomina 'un estudio antropológico'.

Conclusiones

A partir de los análisis de los poemas de Juarroz concluimos que se manifiesta en ellos una concepción y abordaje diferente al tradicional, en torno a la naturaleza del tiempo. Dicha visión abreva de la filosofía bergsoniana y resulta fructífera y convocante para dos disciplinas que se enriquecen, como la Filosofía y la Literatura.

Es importante recordar que el ámbito poético no se ciñe al mero estudio de las figuras poéticas como elementos ornamentales del discurso sino que es un campo complejo y amplio, donde temáticas existenciales como ésta se revelan en el decir poético, con la claridad y la contundencia que se despliegan en otros ámbitos del saber. Así, desde una mirada ampliada de la sapiencia poética, y apoyados en pensadores que redescubren la racionalidad desde la poesía, asistimos a una ampliación de la noción misma de razón, aquella que daría cuenta mejor sobre la diversidad y pluralidad de modos de ser y estar en el mundo.

Por lo dicho anteriormente, la experiencia intersubjetiva de transitar con los estudiantes de ambas disciplinas en el nivel medio estos temas complejos desde el binomio virtuoso Literatura-Filosofía nos llevará en última instancia hacia la ampliación de un concepto de razón humana que no se cierre a la inteligencia lógico-matemática, calculadora, sino que trabaja profundamente en la instauración necesaria de una razón humanitaria, como propone el médico y antropólogo Didier Fassin.

La Filosofía, según Bergson (2016), completa afortunadamente los estudios literarios, y esto se

⁶ De hecho, si buceamos más profundo desde el punto de vista antropológico, apreciamos cómo la Filosofía ofrece una interesante distinción entre verdad y sentido. Dice Bulacio, C. (2008): "Búsqueda de la *verdad* y búsqueda de *sentido* son dos acciones distintas que responden a diferentes modalidades de la inteligencia y, en consecuencia, satisfacen diversas inquietudes. Existe un modo de la inteligencia que acentúa una vertiente analítica y calculadora del saber para ordenar el mundo, (...) busca verdades evidentes (...) es la inteligencia que trabaja con la ciencia; pero hay otro modo de la inteligencia (...) esa inteligencia busca el sentido, no la verdad de contornos lógicos (...) Muchas cosas hay en el mundo que sin ser verdaderas o falsas poseen un profundo sentido. Y ese sentido es lo que las hace valiosas y lo que nos permite vivir de ellas".

comprueba innegablemente en el discurso poético, dejando de manifiesto la nunca estéril tarea de las humanidades para mejorar cualitativamente el ámbito educativo. Dicha mejora, redundará en la construcción de una nueva ciudadanía, con una perspectiva ampliada de las diversas realidades antropológicas, como el Tiempo, tan cruciales en los días que corren.

En el marco del bicentenario del país consideramos relevante poner sobre el tapete autores no canónicos y hasta olvidados por el sistema educativo, dejando al descubierto el crucial aporte que significa para el acervo cultural de la humanidad el frondoso *corpus* poético producido por Juárez (1958), enriquecido desde la mirada filosófica.

Referencias

- Bergson, H. (2016). *La inteligencia*. Buenos Aires: Interzona.
- Bulacio, C. (2008). *Como el rojo Adán del paraíso*. San Miguel de Tucumán: Instituto de Estudios Antropológicos y Filosofía de la Religión, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Cherniavsky, A. (2006). La concepción del tiempo de Henri Bergson: El alcance de sus críticas a la tradición y los límites de su originalidad'. *Revista de Filosofía y Teoría Política* (37), pp. 45-68. Recuperado de <http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/download/RFyTPn37a02/pdf>.
- Juárroz, R. (1958). *Antología esencial*. Recuperado de http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf
- Sautu, R. (2010). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Prometeo.

La participación de los estudiantes secundarios en las actividades escolares y su mirada sobre los procesos de toma de decisiones, Tucumán 2015

Claudia Adriana Ferreiro

Néstor Adrián Amado

Ma. Paulina Cerisola Moreno

claueroemi@hotmail.com

UNT

Resumen

El presente trabajo brinda una mirada analítica sobre las respuestas dadas por cien estudiantes de Educación Secundaria con respecto a su participación en las actividades escolares, en el marco del proyecto de investigación “La Educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del Siglo XXI. Desafíos y Propuestas” (N° 26/H525).

Desde un enfoque metodológico complementario – cualitativo y cuantitativo– se analiza su discurso con el fin de construir categorías conceptuales a partir del análisis de los datos. La participación de los estudiantes en la escuela ha de entenderse como un modo de profundización de la democratización de la vida escolar por lo que la escuela tendrá que desarrollar capacidades específicas tales como estar con otros, valorar críticamente, expresarse y participar.

Los resultados señalan que 30% de los estudiantes no participan en ninguna de las actividades propuestas por la escuela. De estas, las deportivas y recreativas son las más importantes (40%). La falta de interés se menciona como la respuesta más frecuente a esta escasa participación. Los que eligen incorporarse a

The participation of secondary students in school activities and their vision about the decision making processes, Tucumán 2015

Abstract

The present work provides an analytical look at the answers given by one hundred students of secondary education with regard to their participation in school activities. Within the framework of the research project “The education of the young people for the construction of citizenship in the Argentina of the 21st century. Challenges and proposals” (N° 26/H525).

From a complementary methodological approach – qualitative and quantitative– their discourse is analyzed in order to construct conceptual categories based on the analysis of the data. The participation of students in school has to be understood as a way of deepening the democratization of school life reason why the school will have to developed specific skills such as being with others, critically appraise, express and participate.

The results indicate that 30% of the students do not take part in any of the activities proposed by the school. Of

instituciones comunitarias lo hacen mediante un fin solidario y religioso. También se observan algunos cambios institucionales con respecto a la incorporación de estudiantes en el gobierno de la escuela.

Palabras clave. Ciudadanía, educación secundaria, participación estudiantil

these, sport and recreation are the most important (40%). The lack of interest is mentioned as the most frequent response to this low participation. Those who choose to join community institutions do so through a solidarity and religious purpose. Some institutional changes can be observed regarding the incorporation of students into the school government.

Keywords. Citizenship, high School, student participation

Introducción

El presente trabajo de investigación parte de una mirada analítica sobre las respuestas dadas por los estudiantes de Educación Secundaria frente a las preguntas referidas a su participación en las actividades escolares. Esta indagación forma parte de la encuesta piloto administrada durante el segundo semestre del 2015 en el marco del proyecto de investigación denominado: *“La Educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del Siglo XXI. Desafíos y Propuestas”*, aprobado por la Secretaría de Ciencia Arte e Innovación Tecnológica de la UNT (N° 26/H525), convocatoria 2013.

Si bien el campo problemático de este proyecto refiere a los procesos de construcción de ciudadanía de los jóvenes en la Escuela Secundaria, en esta producción se hace foco sobre un nodo clave para su construcción: la participación de los estudiantes en las actividades escolares y su mirada sobre los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva política y pedagógica.

La participación de los estudiantes en la escuela ha de entenderse como un modo de profundización de la democratización de la vida escolar. Y en este sentido, la escuela secundaria cumple un rol fundamental en desarrollar capacidades específicas tales como estar con otros, valorar críticamente, expresarse y participar por ser el primer espacio de aprendizaje de lo público.

Vislumbrar la importancia de la participación de los jóvenes es ir más allá de hacer efectivos los derechos y responsabilidades de los estudiantes como sujetos de aprendizaje. Implica además, comprender que sus prácticas culturales formarán parte constitutiva de las experiencias pedagógicas desarrolladas para fortalecer la identidad y la construcción de ciudadanía.

Este estudio es de carácter idiográfico y está planteado desde un enfoque metodológico complementario –cualitativo y cuantitativo– con el cual no se pretende hacer generalizaciones. En él se analiza el discurso de cien estudiantes del último año de la Educación Secundaria de cinco instituciones de la provincia de Tucumán con el fin de construir categorías conceptuales a partir del análisis de los datos. La identificación de conceptos claves y la elaboración de relaciones entre éstos servirán a futuro para pensar las vinculaciones posibles con el corpus de datos del proyecto.

Los cambios generados en las sociedades permitieron ver a los jóvenes como sujetos activos en la estructura social. Estas concepciones se ven reflejadas en nuevos marcos normativos como ser, la Ley N° 26.061 del año 2005 de protección integral de los derechos de la infancia y la juventud, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional de 2006, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria y la Ley N°

26.774 del año 2012 con la que se amplía el derecho a votar –aunque no sea obligatorio– de los jóvenes con 16 años cumplidos.

Sin embargo, no desconocemos que en nuestro país, y también en la región, existe cierta continuidad, inalterable a través del tiempo con respecto a los mandatos y funciones que posee el nivel medio. Es por ello que subsisten tensiones que no fueron resueltas históricamente y que, a su vez, atraviesan y configuran las políticas educativas.

Esta consideración nos permite entender, en gran medida, que aunque hoy es un hecho la extensión de la obligatoriedad para el nivel, aún persisten procesos vinculados a la desigualdad educativa junto al requerimiento permanente de transformación de la educación secundaria.

Podemos señalar la persistencia del carácter elitista del nivel medio y su mandato social fundante que continua privilegiando una formación general que convierte a todas las modalidades en “preparatorias para”; la persistencia de segmentaciones y fragmentaciones en el sistema, que se traducen en grandes diferencias en los aprendizajes y que, a su vez, determinan el destino laboral de los egresados del nivel (Giovine y Martignoni, 2011; Jacinto, 2009; Dussel, 2004; Viñao, 2002).

Southwell (2011) destaca que la autonomía que el nivel fue adquiriendo, sumado a las traducciones que las instituciones hicieron de las políticas más generales, contribuyó a un doble proceso de persistencia del formato y a un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad caracteriza a nuestras escuelas hasta la actualidad: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones.

Con respecto a la perdurabilidad del formato curricular, Ziegler (2011) añade que hay un conjunto de saberes que se desplaza hacia los márgenes de la escuela, y se localiza en los talleres extracurriculares. De este modo, se produce una dinámica en donde lo no “procesable” por las asignaturas tradicionales se aglutina en una serie de espacios que son opcionales, más informales, que se ligan a potenciar las posibilidades expresivas de los jóvenes. Esta propuesta de talleres presenta un desarrollo y ha sido armada de modo bien diferente según las escuelas y portan la posibilidad de un espacio emergente en donde se puede explorar algún procesamiento de los cambios culturales.

A su vez, Rosanvallon (1995) menciona la aparición de una nueva cuestión social, que provoca una inadaptación de los viejos métodos de gestión de lo social. De esta manera, se comienza a configurar un nuevo espacio, lo *socioeducativo*, para hacer frente a la crisis económica, política y social que nace a partir del fracaso del proyecto neoliberal y que viene a sustituir el viejo modelo de las políticas compensatorias. Giovine (2014) afirma que este nuevo espacio de lo socioeducativo estaría aludiendo a una construcción entre las políticas educativas y sociales, entre el espacio escolar y el espacio educativo (extraescolar), de cuyo diálogo o encuentro se constituye un entramado muy heterogéneo, en el que intervienen múltiples sujetos y organizaciones, y en el que circulan saberes, estrategias y prácticas que propician la inclusión escolar y la integración social. Según la autora, es a partir del período 2006-2013, cuando lo socioeducativo se transforma en objetivo estratégico de regulación estatal, desplazando la figura del sujeto carente y necesitado, beneficiario de estas políticas, por el de un sujeto de derecho; y donde las propuestas socioeducativas pugnan por revertir los estigmas que pesan sobre sujetos y establecimientos. Desde esta mirada, la educación vuelve a contemplarse como un derecho social orientado hacia los sectores más vulnerables, motivo por el cual se despliegan un conjunto de estrategias políticas en los niveles macro y micro que promueven la inclusión y retención escolar. Así se formulan

programas, leyes, resoluciones y acuerdos, que llamaremos socioeducativos, desde donde se piensa al adolescente y joven como un sujeto de derecho. En ellos subyacen estrategias de gobierno para el logro de la inclusión, no como un acto caritativo sino como una práctica justa (Dubet, 2011).

Sintetizando, podemos vislumbrar un cambio de paradigma en el ser de la Escuela Secundaria que demanda a su vez un complejo desafío: dejar atrás la escuela secundaria de élite para pocos y construir una escuela inclusiva para todos los jóvenes.

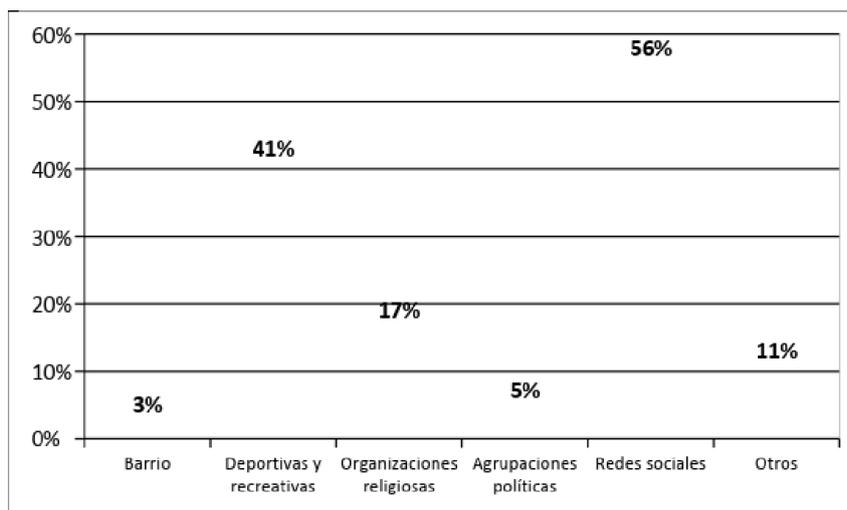
Desarrollo

Perfil de los estudiantes

Las características mencionadas de los jóvenes como sexo, edad, entorno de acceso a la educación mediante el nivel educativo máximo alcanzado por sus padres (clima educativo del hogar), y las posibilidades de ser parte de las actividades y organizaciones de la sociedad; tienen sentido solo a través de una lectura integral de los datos; entendiendo que cada sujeto conforma un sistema y que éste actúa e interactúa con "otros" sistemas (familiar, escolar y social). De este modo, permiten construir un perfil de estudiante de educación secundaria e inferir las posibilidades de aprendizaje en la construcción de ciudadanía. Cabe notar que la muestra piloto bajo estudio no permite trazar un relevante perfil de estudiante, más que a título descriptivo, debido a su falta de representatividad.

Las características que presentan los cien estudiantes del último año de la secundaria que respondieron a la encuesta piloto son: la mayoría de los encuestados asisten a escuelas de gestión estatal (70%) y del ámbito urbano (92%). Además, en su mayoría son mujeres (60%). Las edades de los estudiantes están concentradas en 17 y 18 años, 44% y 32%, respectivamente. El máximo nivel educativo alcanzado por los padres es primario (24%) seguido por el secundario (22%). Las madres, por su parte, alcanzan un máximo nivel educativo también en el nivel primario (25%), seguido por el universitario (20%).

Gráfico 1. Participación Social de Estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de los estudiantes participan en redes sociales (56%) y en actividades deportivas y recreativas (44%). La participación en organizaciones religiosas (17%), por la selección de una determinada

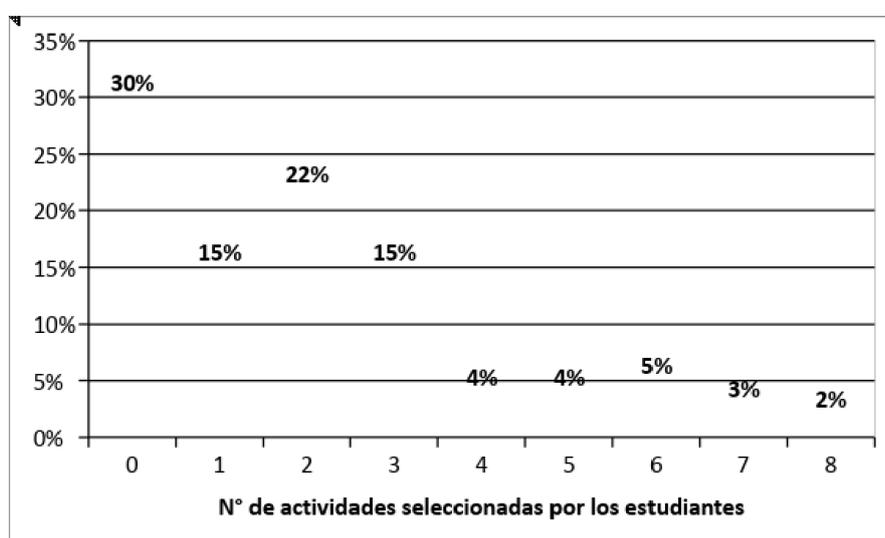
escuela confesionaria, se encuentra en tercer lugar. Es marcada la falta de participación de estudiantes en agrupaciones políticas (5%) y barriales (3%). Las redes sociales utilizadas son Facebook, Twitter, WhatsApp e Instagram mientras que el fútbol es la actividad deportiva más practicada. Las razones por las que los jóvenes no participan en agrupaciones políticas es la falta de interés mientras que en el barrio aluden a que en su comunidad no existen agrupaciones o asociaciones barriales.

Participación de los estudiantes

Para Santos Guerra (1997) participar es una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, actuación y evaluación.

En cuanto a la participación de los estudiantes de secundaria en la vida escolar, se puede visualizar en el siguiente gráfico que sólo 70% se suma a alguna de las actividades escolares desarrolladas:

Gráfico 2. Participación Escolar de Estudiantes.



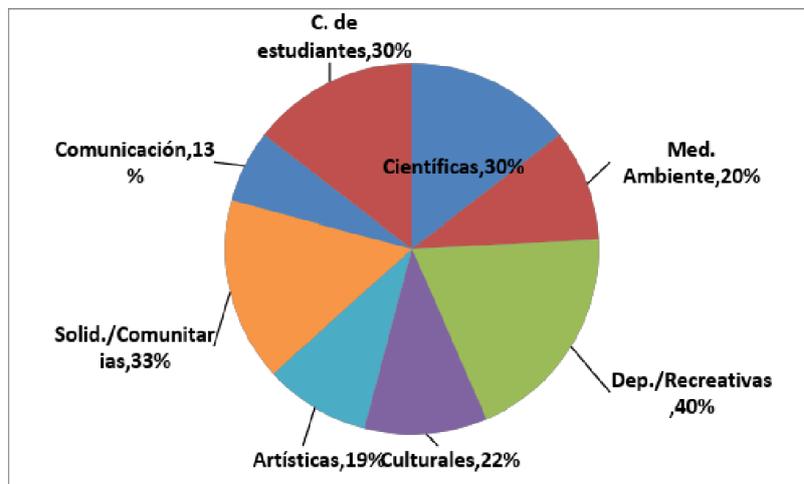
Fuente: Elaboración propia.

La falta de participación de los estudiantes en las actividades propuestas por la escuela es notable. Los estudiantes que no participan en ninguna de las actividades llegan a un 30% mientras que los que participan en solo una actividad 15%, en dos actividades 22% y en tres 15%. Aquellos que participan entre cuatro y ocho actividades representan un 18%.

Estos datos podrían tomarse como un indicador de riesgo en la construcción de ciudadanía ya que deja afuera a un grupo importante de jóvenes de la posibilidad de participar en el funcionamiento de su escuela y podría constituir un aprendizaje que condicione, en gran medida, sus actitudes y conductas posteriores como ciudadanos integrantes de una sociedad democrática (Velázquez Buendía, 1997).

Con respecto a las propuestas educativas que la escuela secundaria ofrece, se las visualiza como una oferta amplia, variada y que atiende al abordaje de diferentes problemáticas e intereses.

Gráfico 3. Participación Estudiantil en Actividades Propuestas por la Escuela.



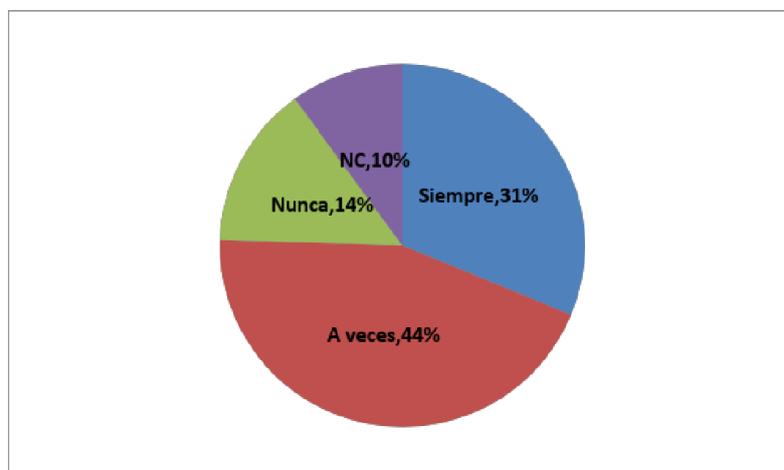
Fuente: Elaboración propia.

De todas las actividades, las deportivas y recreativas son las más importantes (40%), seguidas por participaciones similares en actividades solidarias/comunitarias (33%), científicas (30%) y centro de estudiantes (30%). Por último, las referidas a la cultura, medio ambiente, arte y comunicación (radios, revistas, otros) presentan la menor adhesión. La falta de interés, se menciona como la respuesta más frecuente a la falta de participación en las diversas actividades pensadas.

Espacios abiertos por las escuelas

Las valoraciones acerca de la escuela como un espacio para la participación juvenil se manifiestan de la siguiente manera:

Gráfico 4. ¿La Escuela Abre Espacios?

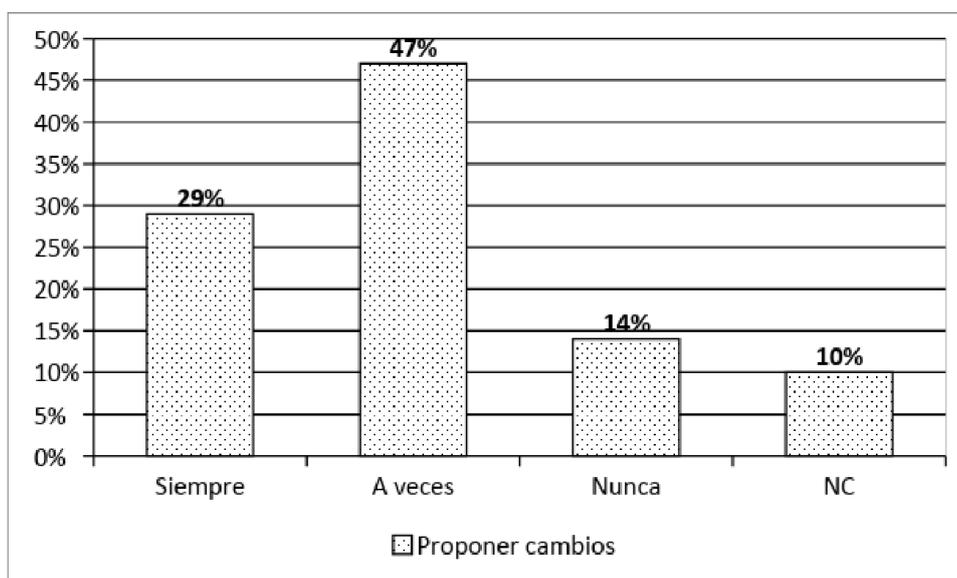
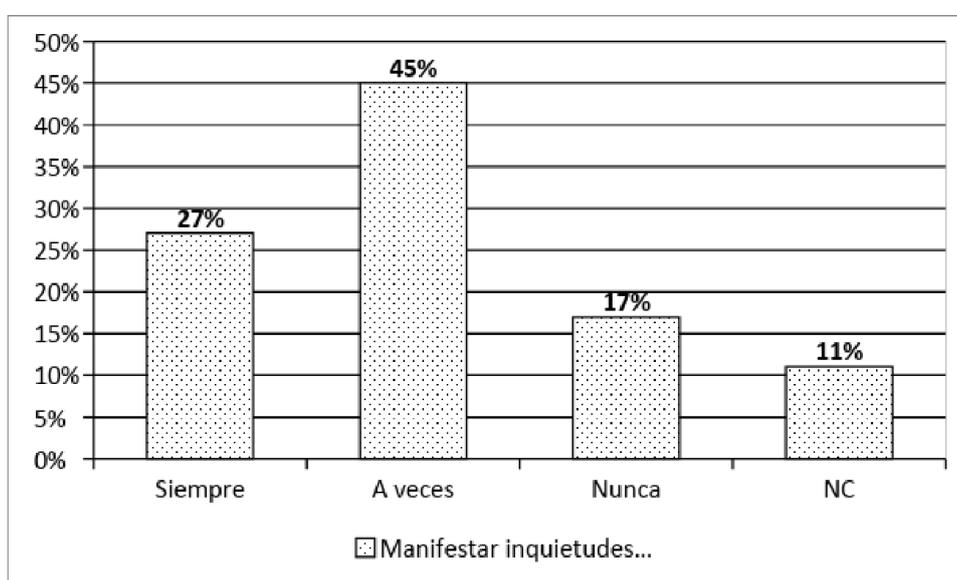


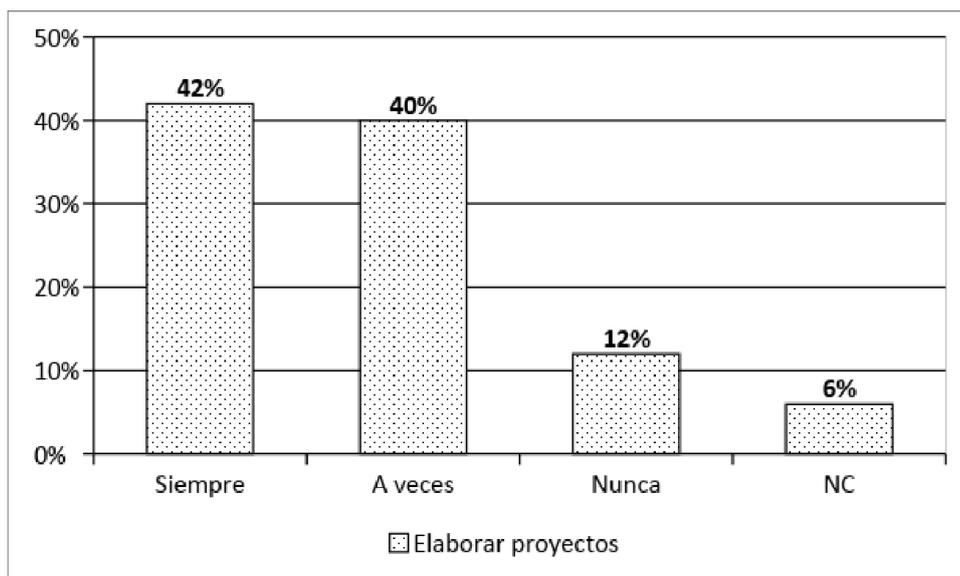
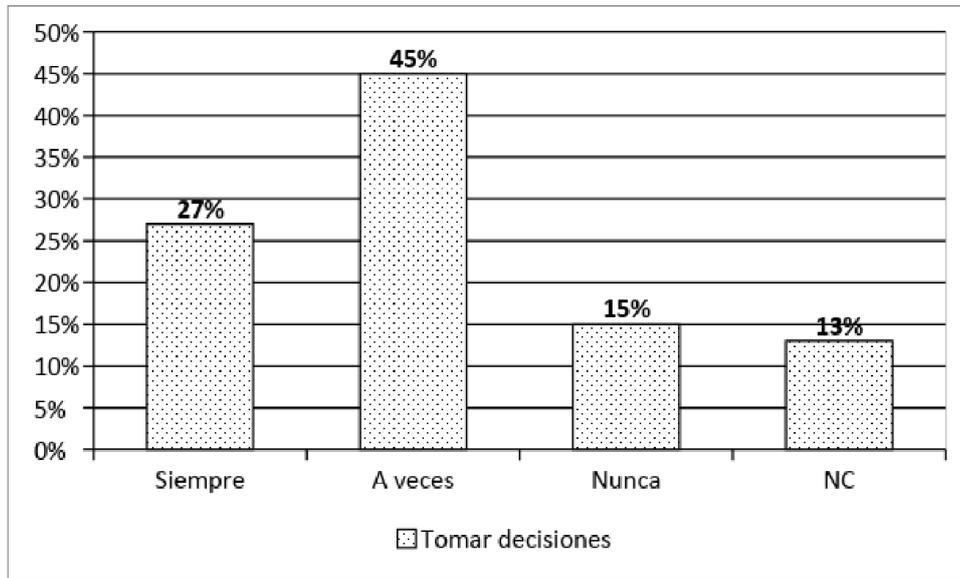
Fuente: Elaboración propia.

Los espacios que abre la escuela a todas las posibles situaciones propuestas en la encuesta, consideradas conjuntamente, indican que la escuela “siempre” abre espacios en 31%, “a veces” en 44%, mientras que “nunca” en 15%, resaltando con este último valor, la apertura de las instituciones educativas.

Los estudiantes mencionan que los espacios siempre abiertos por la escuela para la elaboración de proyectos representan un 42%, mientras que proponer cambios 29%, manifestar inquietudes, malestar, críticas, etc. y organizarse con tus compañeros y tomar decisiones 27%. Los espacios, a veces abiertos por la escuela para las posibles situaciones mencionadas presentan valores similares, entre 40% y 47%. Finalmente, los estudiantes manifiestan que la escuela nunca abre espacios en porcentajes bajos (entre un 12% y 17%), esto es, manifiestan la apertura de las escuelas a las situaciones planteadas por ellos.

Gráfico 5. ¿La escuela abre espacios para manifestar inquietudes, proponer cambios, tomar decisiones?





Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión

Estos resultados posibilitan la generación de algunas hipótesis explicativas a considerar para la interpretación de los datos en el proyecto de investigación más amplio.

Las actividades deportivas y recreativas son los espacios elegidos por la mayoría de los jóvenes como espacios de participación tanto en el barrio como en la escuela. La práctica del fútbol (generalmente de varones) es el escenario mayoritariamente elegido para poder interactuar con sus pares. Y en este

sentido, se plantea que las prácticas deportivas se convertirían en escenarios privilegiados para el aprendizaje de las reglas/normas y de estrategias colaborativas y competitivas colectivas.

La mayoría de los jóvenes no participa en agrupaciones políticas ni en agrupaciones barriales. Los jóvenes que eligen incorporarse a instituciones comunitarias lo hacen mediante un fin solidario y/o religioso y corresponden a estudiantes de escuelas de gestión privada confesional. Estas prácticas implicarían un aprendizaje en la construcción de ciudadanía de modo colectivo.

A la vez, se podría considerar que el tipo de modalidad y la gestión de la escuela secundaria incidirían en los modos de construir ciudadanía.

Podremos arribar a nuevas hipótesis y relaciones conceptuales al culminar el proceso de recogida como de análisis de los datos (muestreo por conglomerado en una etapa, en 43 establecimientos de carácter estatal y privado en toda la provincia).

La escuela secundaria de hoy está generando algunos cambios institucionales con respecto a la incorporación de los estudiantes en el gobierno de la escuela. Este es un proceso en construcción, en los que no todos los niveles de participación (informar; delegar responsabilidades, asumir responsabilidades, decidir con otros...) se dan en la toma de decisiones. Se trata de un proceso incipiente, que aún carece de la participación de todos y del aprendizaje de la toma de decisiones colectivas. Así mismo, habría que profundizar el análisis y los posibles modos de intervención con aquellos estudiantes que no participan en las actividades propuestas por la escuela (30 %).

Muchas de las actividades propuestas por la escuela secundaria son generadas desde diversos programas educativos nacionales y provinciales (Programas CAJ, RE y FINES). Y en este sentido, se trata de propuestas pedagógicas más abarcativas, organizadas colaborativamente entre docentes, estudiantes y actores de las comunidades que incluyen abordajes transversales e integradores de los contenidos y áreas curriculares. De la lectura de las mismas se evidencia que la innovación curricular es el eje para su configuración.

Finalmente, y a modo de cierre, se recupera la idea de Bartolomé y Cabrera (2007) en la que se señala a la participación como una acción básica de carácter individual y/o colectivo que proporciona capacidad transformadora y de desarrollo social y personal, destacándose el carácter que la participación posee al orientarse hacia la creación de oportunidades por y para los miembros de la comunidad.

Referencias

- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de secundaria*. Madrid: Narcea.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Giovine, R. (Agosto de 2014). La política educativa y el análisis político de los textos legales. En C. Tello (Presidencia). *II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*, Curitiba Brasil.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (Mayo de 2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade)*. 31 (84), 175-194.
- Santos Guerra, M. (1997). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Madrid: Aljibe.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Velázquez Buendía, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico Micro política en la Escuela. 15, 75-100.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 75-88). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Parte III

RELATOS DE EXPERIENCIAS

Una experiencia pedagógica innovadora de taller en el ciclo superior de la carrera de Ciencias de la Educación (Plan 1996)

Gladys Caram

gladcam@hotmail.com

UNT

Resumen

Se considera fundamental que la educación universitaria brinde formación teórico-práctica que propicie desde el comienzo de las carreras la inserción gradual en el mundo laboral, a través de observaciones y prácticas en terreno. Esto puede brindar a los jóvenes una mayor motivación para aprender, un fortalecimiento de la identidad vocacional y ocupacional, mayor seguridad y herramientas para enfrentar la inserción laboral en el futuro cercano. Por este motivo, en la asignatura con modalidad de Taller, del Ciclo Superior de la carrera de Ciencias de la Educación (Plan 1996) se planteó la necesidad de generar un espacio destinado a favorecer procesos de reflexión mediante el acercamiento de los alumnos al perfil profesional y al logro de la identidad vocacional y ocupacional. Este taller que se dicta desde el año 2004 pasó a denominarse “Nuevos ámbitos profesionales del pedagogo”.

Los objetivos que se plantea este Taller se orientan a que los alumnos puedan informarse e investigar sobre los distintos ámbitos laborales que surgen en la actualidad. Se pretende que los alumnos reflexionen sobre los propios procesos de elección de la carrera resignificando los motivos originales de elección y contrastándolos con los que actualmente sostienen y que fueron construyendo a lo largo de su trayectoria académica como estudiantes universitarios.

La temática de este trabajo es relatar esta experiencia de Taller, reflexionar sobre los logros obtenidos y los

An innovative pedagogical experience in the workshop in the superior cycle of Education Science career (Plan 1996)

Abstract

It's considered fundamental that university education should bring theoretical and practical training that propiciate from the beginning of the careers, the gradual insertion in the working world, through observations and practices in the field. This could offer to the young people a higher motivation for learning, a strengthening in the vocational and occupational identity, higher security and the tools to face working insertion in the near future.

For this reason, in the subject with modality in workshop, in the superior cycle of the career of education Science (plan 1996) there has been raised the need of generating a space destined to favor the processes of reflection through the approaching of students to the professional profile and the achievement of an occupational and vocational identity.

This workshop which is dictated since 2004 step to be called “New professional fields of the pedagogue”.

The objectives which arises this workshop are oriented for students to be informed and to investigate about the different working areas that arise nowadays. The intention is that students reflect about the own processes of election in the career resignifying the original reasons for the election and contrasting them with those that they actually hold and that they were building through

ajustes necesarios para seguir generando este espacio tan demandado por los mismos alumnos.

Palabras clave: ámbitos profesionales del pedagogo, educación universitaria, elección vocacional

their academic journey as university students.

The topic of this work is to tell this experience of workshop, reflect about the achievements and the necessary adjustments to keep generating this space so demanded by students themselves.

Key words: professional fields of the pedagogue, university education, vocational choice

Introducción

Se considera fundamental que la educación universitaria brinde formación teórico-práctica que propicie desde el comienzo de las carreras la inserción gradual en el mundo laboral, a través de observaciones y prácticas en terreno. Esto puede brindar a los jóvenes una mayor motivación para aprender, un fortalecimiento de la identidad vocacional y ocupacional, mayor seguridad y herramientas para enfrentar la inserción laboral en el futuro cercano.

Por este motivo, en la asignatura con modalidad de Taller, del Ciclo Superior de la carrera de Ciencias de la Educación (Plan 1996) "Nuevos ámbitos profesionales del pedagogo", se planteó la necesidad de generar un espacio destinado a favorecer procesos de reflexión mediante el acercamiento de los alumnos al perfil profesional y al logro de la identidad vocacional y ocupacional, mayor seguridad para enfrentar la inserción laboral en el futuro cercano y herramientas para enfrentar la posible inserción en el mundo laboral, apoyándose en los propios méritos, esfuerzos y proyectos.

La temática de este trabajo es relatar esta experiencia de Taller, reflexionar sobre los logros obtenidos y los ajustes necesarios para seguir generando este espacio tan demandado por los mismos alumnos.

Marco Teórico

En nuestra sociedad, con características postmodernas, el ingreso y el egreso de la universidad, constituyen momentos cruciales en la vida de los adolescentes y jóvenes que deben tomar decisiones importantes respecto a su posible futuro laboral.

Las carreras universitarias brindan, en la mayoría de los casos, una muy buena formación teórica, pero a veces muy alejada de las prácticas profesionales y de las necesidades de la sociedad.

En este marco se considera fundamental la existencia de espacios curriculares específicos que favorezcan el acercamiento al perfil profesional y al logro de la Identidad Vocacional y Ocupacional. En la carrera de Ciencias de la Educación (Plan 1996) se desarrolla la asignatura con modalidad de Taller "Nuevos ámbitos profesionales del pedagogo".

Las concepciones teóricas que fundamentan este Taller se refieren a la importancia de los procesos de reflexión y metacognición y su relación con la motivación para el aprendizaje y con las expectativas de actuación profesional que tienen los alumnos, ya que representan factores fundamentales para avanzar en los estudios universitarios. Desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se concibe al estudiante universitario como un sujeto activo capaz de llevar a cabo aprendizajes significativos y comprensivos.

Siguiendo los aportes de Monereo y Pozo (2003) se puede afirmar que se produce un cambio de paradigma, se pasa de un modelo de formación/instrucción: fundamentado en la transmisión de contenidos con un alumno pasivo, limitado a la reproducción mecánica de información, hacia un modelo de educación/profesionalización que involucra un estudiante activo, con capacidad de pensamiento y apropiación del conocimiento a través de procesos de interpretación, análisis e integración.

El alumno debe “aprender a aprender”, adquiriendo la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones con autonomía. En este sentido, se considera fundamental fortalecer el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas mediadoras de los procesos de pensamiento necesarios para la construcción autónoma del saber. En este sentido, Pozo (2003) se refiere a que la Universidad del siglo XXI debería formar *estudiantes estratégicos* pensando no solo en su recorrido académico sino también en su inserción como futuro profesional.

Rascovan (2012) plantea que actualmente la universidad debe basar su formación en la enseñanza de competencias. Una educación que contribuya al desarrollo de competencias permite vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Se pasaría de un aprendizaje centrado sólo en las materias (donde el acento se pone en los saberes) hacia el “saber hacer” y el “saber ser”.

Con respecto a las expectativas de actuación profesional, se evidencia en los alumnos un conocimiento del campo laboral aunque revelan cierta dificultad para imaginarse desempeñando un rol profesional. Además, actualmente, desde las exigencias sociales, se les demanda a los pedagogos ocupar nuevos roles, pero la carrera de grado los prepara parcialmente para ello, lo que puede generar desmotivación y disminución de las expectativas con respecto a las posibilidades de inserción laboral.

Es necesario estudiar y comprender la situación de los jóvenes frente a las transformaciones del contexto educativo y ocupacional. Los aspectos sociales y contextuales influyen en la elección de los jóvenes, apoyándose para la misma fundamentalmente en la familia y en las representaciones sociales que tienen en relación a determinadas carreras.

Al analizar los datos obtenidos en relación a los motivos de abandono de carrera, se observa que los principales obstáculos de los jóvenes están relacionados con las expectativas puestas en la elección previa que no se cumplieron por ser diferentes a lo que ellos esperaban.

El proyecto profesional es definido como la proyección de las capacidades y habilidades de transformación del mundo desde un campo disciplinar específico; el proyecto existencial alude al desarrollo de la auténtica individualidad. Sería valioso considerar cuestiones vinculadas con el cómo se construye el proyecto profesional desde la etapa de formación profesional relacionándolo con el conocimiento general del perfil profesional de la carrera elegida y la reelección consciente de la carrera elegida.

Del mismo modo, habría que considerar el proyecto existencial, que involucra el desarrollo armónico del ser en todas sus dimensiones: físicas, psíquicas y espirituales, sin olvidar que el mismo atribuye sentido a la particular realización del proyecto profesional.

En el marco del Proyecto de Investigación “Dificultades en las trayectorias académicas de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación y los profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT”, se plantea que las problemáticas referidas a las trayectorias escolares de los alumnos universitarios constituyen una temática de gran importancia en la actualidad, situación que se ve reflejada en las políticas universitarias actuales y en el ámbito de la Universidad, en general.

En la última década se ha tomado conciencia, a nivel universitario, de la necesidad de orientación y acompañamiento que presentan los alumnos que cursan estudios superiores. Anteriormente, se consideraba al alumno universitario ya responsable y autónomo respecto a sus decisiones y tránsito por la carrera. A raíz del alto grado de deserción y desgranamiento, así como el alargamiento de la carrera y el bajo porcentaje de egresados, comparado con el alto porcentaje de alumnos ingresantes, se ha puesto énfasis en el valor de las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad.

Se reconoce que la Universidad pública y gratuita contribuye, en gran medida, a la formación profesional de los jóvenes, pero no garantiza su titulación. También se consideran como factores que podrían estar incidiendo en esta problemática, los cambios vertiginosos en la sociedad, las nuevas problemáticas de los jóvenes, las dificultades para ubicarse en el área laboral, la necesidad de poseer competencias específicas de sus carreras y competencias necesarias para esta sociedad cambiante.

En este contexto y atendiendo a los cambios culturales actuales, los diferentes perfiles de alumnos ingresantes y las necesidades de orientación y apoyo que presentan para su retención y egreso, a través de trayectorias académicas de calidad, es posible considerar la necesidad de implementar espacios de tutoría docente, desde las diferentes carreras, considerando las problemáticas más frecuentes que se presentan y obstaculizan el avance; en particular, aquellas vinculadas a los procesos de aprendizaje y el desarrollo de los saberes necesarios para la adquisición de las competencias profesionales inherentes.

López Urquizar y Solá Martínez (1999) afirman que la orientación debe ser para un sistema educativo, un elemento esencial que favorezca la calidad de las trayectorias académicas y mejore la enseñanza, atendiendo a las diferencias individuales de los alumnos, el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, la potenciación de las aptitudes de participación social y la madurez personal, propiciando un autoconocimiento y conocimiento del entorno social, económico y laboral a fin de estar preparados en la toma de decisiones para un futuro personal y profesional.

La figura del profesor tutor puede definirse como un profesional que articula estrategias de orientación y apoyo para ayudar a los jóvenes a transitar sin tantos escollos por la carrera elegida; o bien, como la de un docente "inclusivo", como lo denomina Carlino (2006), que favorezca un mejor desenvolvimiento de los alumnos frente a las múltiples exigencias del medio.

En este sentido, en numerosos trabajos consultados, se comprueba que se da por superada la concepción de la tutoría, centrada sólo en resolver dudas de la asignatura, para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica, en sentido amplio, y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera. Desde esta perspectiva, debemos considerar la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, a nivel individual y grupal. La finalidad de la acción y orientación tutorial es contribuir al pleno desarrollo de los alumnos, de forma tal que aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser. Cabe destacar, que desde este enfoque se considera que la función del docente está totalmente relacionada con la función de tutoría. En la práctica ambas funciones se dan en forma complementaria.

En este marco, la propuesta que se plantea desde el espacio curricular del Taller "Nuevos ámbitos profesionales del pedagogo" se plantea como propósito ofrecerle al alumno desde las funciones del docente/tutor, orientaciones sobre su recorrido académico y también sobre su futura inserción laboral y profesional.

Objetivos del Espacio Curricular: Taller “Nuevos Ámbitos Profesionales del Pedagogo”

Este taller que se dicta desde el año 2004, se plantea como objetivo que los alumnos puedan informarse e investigar sobre los distintos ámbitos laborales que surgen en la actualidad a partir de las distintas demandas sociales y reformas educativas que se implementaron a lo largo de estos últimos años. También reflexionar sobre los propios procesos de elección de la carrera resignificando los motivos originales de elección y contrastándolos con los que actualmente sostienen y que fueron construyendo a lo largo de su trayectoria académica como estudiantes universitarios.

Como objetivos específicos se plantea:

- Analizar los diferentes ámbitos en que se desempeñan los egresados de la carrera de Ciencias de la Educación
- Conocer tareas y funciones que el pedagogo puede cumplir en instituciones educativas y otros organismos
- Confrontar el campo laboral con el perfil profesional según el plan de estudios

Es importante tener en cuenta que al ser los destinatarios de la asignatura alumnos que están cursando el tramo final de la carrera necesitan, por un lado, replantearse su elección de carrera en función de los distintos ámbitos laborales en los que pueden insertarse profesionalmente y por otro lado, transitar una segunda etapa de elección vocacional en función de las distintas especialidades, posgrados y campos laborales existentes en la actualidad.

Modalidad de trabajo

Al tratarse la propuesta de una modalidad de Taller, requiere de la participación activa de los alumnos en cuanto a procesos reflexivos y de metacognición sobre sus procesos de aprendizaje y de elección vocacional. Para lograrlo se analiza colectivamente el plan de estudio de la carrera y el perfil profesional.

Se favorece además una búsqueda activa de información por parte de los alumnos, que llevaron a cabo procesos de investigación a partir de la selección de un rol o función que puede llevar a cabo un pedagogo actualmente en nuestra sociedad. También se investiga sobre los nuevos ámbitos de trabajo que fueron surgiendo en los últimos años por fuera de la institución escolar, como por ejemplo, en empresas, en comunidades y organismos sociales y de salud, etc.

Algunos ejes temáticos que se desarrollan son:

- Innovaciones educativas que se están llevando a cabo y de los nuevos requerimientos profesionales al pedagogo.
- Asesoramiento pedagógico en las instituciones educativas.
- Inserción del Pedagogo en equipos interdisciplinarios a nivel del sistema educativo y a nivel institucional. Gabinetes psicopedagógicos.
- Nuevos ámbitos profesionales: Inserción del pedagogo en empresas, en centros de promoción comunitaria, en instituciones de educación especial, en contextos de encierro, en educación para adultos y en distintos ámbitos de educación no formal.

Entre otras actividades, se llevan a cabo entrevistas a profesionales pedagogos con el objetivo de

conocer su ámbito laboral. Al finalizar la investigación o Trabajo de campo los alumnos elaboran en grupo un informe escrito que es socializado en el grupo de alumnos mediante exposiciones orales. Hace un par de años esta socialización se hace extensiva a todos los alumnos de la carrera a partir de una Jornada en cuya organización también participan activamente los alumnos que cursan el Taller. Asimismo, en el año 2015 se invitó al equipo de la Junta de Clasificación de Educación Superior, Especial y Artística de la provincia de Tucumán, organismo que tiene a su cargo la confección de padrones de antecedentes docentes y designaciones de los docentes de nivel superior. Los disertantes explicaron a los alumnos características, reglamentación, organización y modalidades de inscripción para los futuros egresados docentes y profesionales. Esta Jornada fue valorada como altamente positiva por los alumnos, ya que les permitió acceder a información sumamente importante que los orienta y ayuda al momento de egresar de la carrera.

Otra actividad que se implementa a lo largo del cursado son las charlas de profesionales pedagogos que están insertos en distintos ámbitos laborales y que exponen sobre su experiencia, formación y trayectoria profesional. Dicho espacio es aprovechado por los alumnos para canalizar sus dudas.

Reflexionando sobre algunos logros obtenidos

El desarrollo de la asignatura y la devolución que se obtiene de los alumnos que cursan el Taller en los últimos años, ha permitido profundizar en una problemática que consideramos que tiene influencia en el avance de nuestros estudiantes en los estudios universitarios, como es el uso de estrategias metacognitivas y su influencia en la motivación para el aprendizaje y con las expectativas de actuación profesional. Los mismos estudiantes evalúan como altamente positivo el espacio generado a partir del cursado del Taller ya que al ser alumnos que están cursando el tramo final de la carrera les permite, por un lado, replantearse su elección de carrera en función de los distintos ámbitos laborales en los que pueden insertarse profesionalmente y por otro lado, transitar una segunda etapa de elección vocacional en función de las distintas especialidades, posgrados y campos laborales existentes en la actualidad. A partir de las evaluaciones y demandas de los propios alumnos, se pretende seguir sosteniendo este espacio ofreciéndolo a los alumnos del nuevo plan 2012 como materia optativa

A lo largo de estos años de interactuar e intercambiar saberes y experiencias con los alumnos cursantes del Taller se pudieron llegar a las siguientes conclusiones:

Cualquiera sea el ámbito en el que se desempeñe el/la pedagogo/a sería importante considerar que:

- Es un rol en construcción que se desarrolla en la misma práctica y en función de los distintos contextos y actores intervinientes.
- Requiere de otras competencias como el trabajo en equipo e interdisciplinario.
- También requiere tener una mirada y escucha amplia, flexible y crítica que le permita analizar la complejidad de las situaciones y la multicausalidad.
- Otra capacidad fundamental es la de resolver problemas, definir estrategias y tomar decisiones.
- Es fundamental la formación y capacitación permanente.
- Forma parte de la construcción del rol el reconocimiento de las propias limitaciones.
- La práctica profesional tiene atravesamientos sociales y subjetivos.

- El posicionamiento del profesional frente a las distintas prácticas es de compromiso y responsabilidad ética. Más que un proyecto técnico-didáctico sería fundamental asumir el rol con la conciencia de lo que implica trabajar en sociedad como agente de cambio.

Conclusiones

Se sostiene que las expectativas de actuación profesional permiten proyectarse al futuro en términos de roles ocupacionales y es fundamental que los estudios universitarios propicien la inserción gradual en el mundo laboral, a través de observaciones, prácticas, entrevistas y otros contactos con el medio laboral con el objetivo de fortalecer la identidad vocacional y ocupacional y otorgar herramientas para enfrentar la inserción en el mundo laboral. Es función de la universidad y del docente/tutor generar espacios que favorezcan los procesos antes mencionados.

La docencia ha dejado de ser el ámbito profesional específico del egresado en Ciencias de la Educación. Si bien los títulos que otorga la carrera están orientados al profesorado y a la investigación, se observa, en función de las transformaciones sociales y educativas, muy numerosas y variadas ofertas de empleo y un amplio campo de actuación profesional, no solo en el ámbito educativo sino también en el empresarial, en el de la salud, judicial, social, etc. A partir de la Ley Nacional de Educación (26.206), el rol del pedagogo/a es resignificado, siendo muy requerido y valorado en la actualidad en función de las nuevas demandas sociales. En este marco, se plantean nuevos desafíos con los que se enfrenta el/la egresado/a de la carrera. Asimismo, es fundamental tener en cuenta que la formación inicial (de grado) es la plataforma a partir de la cual los alumnos enfrentan la realidad ocupacional, pero queda como responsabilidad del futuro profesional su formación y capacitación permanente.

“El campo laboral del profesor/licenciado en Ciencias de la Educación es muy amplio, diverso, de modo que la formación de grado no puede formarnos en todas las áreas, depende de cada uno, al egresar, que camino va a elegir, el camino que va a recorrer, en que tarea se perfeccionará siempre prestando atención a nuestros intereses y subjetividad” (estudiante de la carrera)

“Nuestro plan de estudio de la carrera nos proporciona una amplia y valiosa formación académica y herramientas para el desempeño laboral” (estudiante de la carrera)

Referencias

Carlino, P. (2006): *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: FCE.

Monereo, C. y Pozo, J. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Rascovan, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro: Programa de Orientación para el mundo adulto*. Buenos Aires: Noveduc.

López Urquizar, N. y Solá Martínez, T. (1999). *Orientación escolar y Tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Palabras, libros y canciones en la primera infancia: una experiencia con talleres en la formación inicial de docentes/mediadores en Lengua y Literatura

Elba R. Amado

kukynieva@gmail.com

Sonia Marta Saracho

soniasaracho@yahoo.com.ar

Alejandro Llanes

alejandrollanes@gmail.com

UNT

Resumen

Este trabajo se centrará en la experiencia de un grupo de practicantes-residentes de la cátedra de Didáctica Específica y Residencia Docente en Lengua y Literatura del Profesorado en Letras (UNT) desarrollada durante el ciclo lectivo 2013, en el Hogar Arco Iris, destinado a niños de 45 días a 2 años de edad.

A partir de un pedido de la Asociación Civil *Crecer Juntos*, se llevaron a cabo talleres de lectura y escritura en los Hogares Centro de la Asociación. Nuestros alumnos se encontraron con el desafío de diseñar y brindar talleres de lectura con niños muy pequeños, lo que significó el reto de formarse como mediadores de lectura para bebés. La aproximación a los textos literarios les permitió a los residentes instalar –en el marco sociocomunitario del taller– un espacio de circulación y apropiación de prácticas vinculadas a la literatura en la primera infancia y posibilitó el desarrollo de propuestas de taller destinadas a otros lectores: los bebés.

Este encuentro resultó una experiencia transformadora

Words, books and songs in the first childhood: an experience with workshops in the initial training of teachers/mediators in Language and Literature

Abstract

This work will focus on the experience of a group of practitioners-residents of the Chair of Specific Teaching and Residency Teaching in Language and Literature of the Teaching Staff (UNT) developed during the school year 2013, in the Rainbow Home, aimed at children From 45 days to 2 years of age.

Following a request from the Asociación Civil *Crecer Juntos*, workshops were held for reading and writing in the Hogares Centro de la Asociación. Our students encountered the challenge of designing and providing reading workshops with very young children, which meant the challenge of training as a mediator of reading for babies. The approach to literary texts allowed the residents to install –within the socio-community framework of the workshop– a space of circulation and appropriation of practices linked to literature in early childhood and made it possible to develop workshop

para todos, ya que produjo un quiebre con representaciones sociales y presupuestos acerca de la lectura en la primera infancia y un desafío para los profesores en su formación inicial, interpelados por las demandas de su comunidad.

Palabras clave: taller - bebés - lectura - sociocomunitaria - representaciones

proposals for other readers: babies.

This meeting was a transformative experience for all, as it produced a break with social representations and budgets about reading in early childhood and a challenge for teachers in their initial formation, challenged by the demands of their community.

Keywords: workshop - babies - reading - sociocommunity - representations

*“Es necesario mantener la esperanza incluso cuando la áspera realidad sugiere todo lo contrario. En esta situación, la lucha por la esperanza significa la denuncia, sin medias palabras, de los desmanes, de los fraudes y las omisiones. Denunciándolos, despertamos en los otros y en nosotros mismos la necesidad, y también el gusto por la esperanza”. (Freire, P. (1981) *Ala sombra de este árbol*, p. 119)*

Sostener la esperanza a veces parece una utopía heroica. Sin embargo, en las distintas voces que van a confluír en esta comunicación, la esperanza aparece como sostén del trabajo cotidiano: en las acciones de las Madres Cuidadoras, de los residentes de la cátedra de Didáctica Específica y Residencia docente en Lengua y Literatura (DEYRDLYL), y en las nuestras propias, profesores de prácticas.

Durante los meses de junio a noviembre de 2013, 30 estudiantes residentes de DEYRDLYL iniciaron una experiencia de talleres de lectura y escritura en los “Hogares Centro” de la Asociación Civil **Creceer Juntos**, en el marco de una propuesta de prácticas en contextos de aprendizaje no escolares. Las actividades se desarrollaron en esta organización con años de experiencia en educación popular y que, en palabras de Edmundo Dantes, consiste en algo aparentemente sencillo: “*una madre atiende a 25 niños, desde las 9 hasta las 12 de la mañana. ¿Qué reciben ahí? Desayuno, estimulación temprana, dosis calórica y dignidad de la comensalidad en el Hogar, no comedores/comederos, no es sólo ingesta: es comer en un lugar donde hay vínculos. No es sólo el valor nutricional (...)*”¹. Esta asociación² está integrada por 60 “Madres cuidadoras”, cuenta con 17 hogares en 4 populosos barrios del NE de la ciudad de San Miguel de Tucumán y asiste, acompaña y educa a 320 niños y jóvenes, aproximadamente. Les brinda en forma gratuita, además, talleres de apoyo escolar, pintura, música, lectura y literatura, teatro, murga y deportes. Recibe la colaboración de psicólogos, nutricionistas, asistentes sociales, músicos y docentes de Letras. A este proyecto educativo sociocomunitario nos sumamos y esta es la experiencia que queremos compartir: la experiencia llevada a cabo en el Hogar Arco Iris.

¹ Charla de Edmundo Ibañez Dantés de la Asociación Civil Creceer Juntos a los alumnos del Profesorado en Letras Cohorte 2013, Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, Aula Bar, abril de 2013, San Miguel de Tucumán.

² Mayor información en www.creceerjuntos.org.ar

Los practicantes en el taller

El ingreso de los residentes practicantes al Hogar Arco Iris implicó algo parecido a un estado de conmoción: **en nosotros**, porque no teníamos experiencia coordinando talleres para niños tan pequeños (salvo las de nuestros entornos familiares, acotadas y personales), **en nuestros practicantes** porque el canon literario que estudian en la carrera del Profesorado en Letras de la UNT se centra en escritores legitimados por y para adultos y no cuentan, por ejemplo, con un espacio curricular de literatura infantil y juvenil; por otro lado, la Facultad ha construido un perfil de egresado en Letras que los prepara y/o habilita para trabajar mayoritariamente con adolescentes, jóvenes, quizás con adultos. Sumado a esto, **el taller** como propuesta didáctica es poco frecuente en nuestras aulas universitarias. Así que el desafío de ingresar con un taller al “Arco Iris” implicó una serie de acciones y decisiones desde nuestra Cátedra: asumimos el compromiso de organizar talleres de literatura infantil y juvenil, para que empezaran a circular Gustavo Roldán, Laura Devetach, Elsa Bornemann, Ana María Machado, Graciela Cabal, María Elena Walsh, entre muchos otros exponentes que componen hoy el vastísimo universo de la literatura para niños. Esto nos llevó a revolver en nuestras experiencias y bibliotecas para investigar específicamente sobre las publicaciones para niños pequeños, recuperar las propias “textotecas” (Devetach, 2008), que nos posibilitaron recordar y hacer circular aquellas canciones, coplas, adivinanzas, juegos de palabras de nuestras propias infancias.

Desde la Asociación Civil Crecer Juntos la demanda fue contundente: *“a nuestros chicos no les va bien en la escuela –nos dijo Dantes–. Y creemos que es porque falta estimulación temprana, estimular el lenguaje, ayudarlos a tener mayor contacto con la palabra hablada, con la palabra escrita.”* Fue esclarecedor para nosotros leer en su página:

“se trabaja desde un enfoque integral, que considera al desarrollo infantil y de la adolescencia en todos sus aspectos, asegurando la nutrición adecuada, pero también su inclusión en el sistema de salud y de educación y lo que es más importante que puedan encontrar el camino que les permita salir colectivamente del círculo de la pobreza que mina sus vidas.” (Crecer Juntos, www.crecerjuntos.org.ar)

Ante las demandas y los posicionamientos de Crecer Juntos, iniciamos nuestro trabajo al interior de la cátedra de Didáctica Específica y Residencia Docente en Lengua y Literatura.

En el hogar Arco Iris

Quizás pocas experiencias con la lectura resultaron inicialmente tan ajenas a los imaginarios de los estudiantes de Letras, como la de proponer talleres de lectura para bebés (niños de 45 días a 2 años y medio), un sujeto excluido del currículum de la carrera de Letras. Imaginar esos talleres, diseñarlos, implicó un desafío poderoso. Vencer las resistencias iniciales (de ellos y nuestras, claro), salir del formato escolar de la clase, de la escuela, del nivel secundario, cambiarlos por las habitaciones de casas bajas de los Hogares Centro, pensar qué leemos y cómo leemos con niños tan pequeños, pensar la lectura en su estrecho vínculo con la oralidad, atender a demandas nuevas e incluso desconocidas: *“estimulación temprana, trabajen el lenguaje, eso les falta a nuestros chicos”* (en palabras de Adriana, presidenta de Crecer Juntos).

En nuestras búsquedas iniciales sobre el trabajo con niños pequeños, Yolanda Reyes (2008) nos

trazó caminos posibles: *Al no existir presiones alfabéticas, durante la primera infancia es posible concentrarse en el vínculo afectivo que conecta a las palabras, las historias y los libros con los seres humanos. Vincular los libros con el afecto de los seres más importantes y queridos, permite crear un nido emocional para afrontar los retos posteriores de la alfabetización, pues antes de ingresar al código escrito, el niño ha tenido la oportunidad de experimentar las compensaciones vitales de la lectura.*

La lectura de artículos especializados de Marie Bonnafé y sus trabajos sobre las bibliotecas en la primera infancia, y los aportes de Yolanda Reyes (2008) y sus experiencias con las *bebetecas* colombianas, constituyeron el inicio de nuestro trabajo. ¿Qué sabíamos sobre educación popular y contextos tan alejados geográfica y culturalmente de los nuestros?; ¿qué sabíamos de sus días, de sus deseos, de sus mundos? Caminar por las calles de lugares estigmatizados por las representaciones de violencia e inseguridad... Como escribió uno de nuestros practicantes: “[...] sentí miedo, por desconocimiento, por ignorancia, por no poder asimilar ese pasaje tan crudo entre ambos barrios por entre las vías”.

Etapas del trabajo/Proceso de los talleres

Familiarización con el entorno. Esta etapa consistió en el encuentro con las madres cuidadoras y con los niños, 3 madres y entre 12 y 15 niños, entre ellos 3 bebés de meses que permanecían en sus coches porque aún no caminaban. Comenta Laura Z en sus memorias: *“la planificación de los primeros talleres debió prever situaciones que contribuyeran al establecimiento de una relación de confianza y afecto con los niños, antes de pasar al trabajo propiamente literario”.* Se establece un doble vínculo: con las madres cuidadoras y su trabajo cotidiano, y con los niños. Las madres fueron claves en la integración con los chicos y en la construcción de vínculos afectivos para el desarrollo de los talleres. Allí nuestros practicantes observaron el trabajo diario de las madres: preparar el lugar, acondicionarlo, esperar a los niños con el desayuno listo, organizar los materiales, realizar actividades de estimulación del cuerpo y del lenguaje, mientras preparan mamaderas, cambian pañales y cocinan el almuerzo. Las Madres Cuidadoras actuaron como co-formadoras y también como mediadoras socioculturales entre los niños, las otras madres, los practicantes y nosotros. Los niños, por su parte, eran muy pequeños y demandantes como cualquier niño que queda al cuidado de otras personas. Como se apreciará, en esta primera etapa nuestros alumnos tomaron conciencia de la complejidad de la tarea que les esperaba.

Talleres y construcción de materiales didácticos

La observación de las condiciones materiales y socioculturales del entorno, nos llevaron a considerar los 3 factores que incidieron en el diseño y concreción de los talleres, a saber: la construcción del vínculo (con madres y niños), el diseño de la propuesta y la construcción de materiales apropiados.

Respecto de lo primero, traemos la voz de una de los cuatro residentes de la experiencia:

*“Consideramos, que en este hecho juega un papel importante la base pedagógica de la que hemos partido como grupo y que, entre otras cosas, se centra en la **pedagogía de la ternura**, entendida como praxis social y política que puede transformar modos de vincularse con los demás, con el saber y con el mundo, desmantelando relaciones de desigualdad y poniendo en el centro del quehacer pedagógico la **dignidad** de los sujetos”.*

Esta cita pone el acento en una de la problemáticas centrales de la experiencia en contextos de

enseñanza y aprendizaje no escolarizados: la desnaturalización de la pobreza. Construir los vínculos con las madres cuidadoras y con los niños significó cuestionar las propias representaciones de infancia, de pobreza, de desigualdad. Poder alejarnos de los entornos cotidianos, observar y comprender cómo se viven otras infancias, diferentes a los imaginarios que hemos construido y naturalizado con la ayuda de los medios de comunicación, incluso de la escuela, o de la universidad; preguntarnos cómo nos apropiamos de la lengua materna, qué conexiones profundas sustentan las palabras que construyen subjetividades en la primera infancia, qué imaginarios transmitimos con las canciones, los juegos, los poemas, los cuentos; cómo nos apropiamos del libro como objeto mediador, cómo ingresamos a través de la oralidad al omnipresente mundo de la cultura escrita.

Citamos el testimonio de otra residente: *“(...) Fue una experiencia profundamente transformadora (...) Descubrimos que la acción de enseñar está precedida y atravesada por la acción de aprender, no sólo de los docentes, que nos guían en el camino, sino de nuestros niños. Descubrimos, también, que el lugar perfecto para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es aquel en el que cada grieta, cada ausencia, cada falencia es cubierta con magia, con creatividad, con afecto sincero, con sonrisas, es aquel que se siente propio y de los otros, un espacio para todos, para las diferencias, un espacio de encuentro afectivo, que estimule en cada participante su confianza, su sociabilidad, su creatividad”.*

Diseñar la propuesta de talleres atendiendo la demanda de las Madres cuidadoras –siempre muy atentas a nuestro trabajo y generosas con sus saberes y sus materiales (algunos juguetes, una pequeña biblioteca con libros para niños del Programa de Desarrollo Social “Leer es contagioso”, por ejemplo)– nos llevó a la selección de un corpus de canciones, poemas, cuentos, trabalenguas, juegos de palabras y al trabajo con objetos para estimular la palabra hablada, la lectura y la narración de cuentos, la creación de una **“biblioteca oral circulante”** entre los practicantes, con el propósito de sumar este repertorio al de las madres cuidadoras.

En las jornadas de los talleres con los niños, el vínculo afectivo se fue fortaleciendo al incorporar las palabras, las canciones, los juegos, los libros acompañados de los abrazos que calman el llanto, de las miradas cómplices, de un entorno que posibilitara que niños y madres se apropiasen de los textos que empezaron a circular en el Hogar. Los estudiantes residentes observaron que había muy pocos materiales didácticos para niños tan pequeños, así que decidieron fabricarlos ellos mismos. Así construyeron títeres, manoplas, instrumentos musicales, láminas, máscaras, disfraces, etc. Los colores brillantes, la incorporación de la música durante el desarrollo de algunas actividades auspició la creación de climas de trabajo más cálidos y menos estructurados. Por otro lado, en estos talleres los niños modificaron su relación con los libros: dejaron de considerarlos un juguete más, esto es, dejaron de morderlos, de pasarlos por el cuerpo, de olerlos (algo que pasaba con frecuencia en los primeros encuentros) y empezaron a buscar en sus páginas colores, personajes, historias, a ubicarlos en los estantes al terminar la jornada, a elegir sus libros favoritos (Aclaremos que se trata de libros de literatura infantil para niños pequeños, con formatos y soportes diseñados especialmente para la primera infancia).

Nuestros residentes descubrieron entonces de qué se trataba eso de crear “nidos para la lectura” (Reyes, 2008), de poblar con las voces de la literatura oral y escrita el imaginario de los niños y las madres, de propiciar la escucha (Bajour, 2007), los juegos con el lenguaje, y de sustentar los vínculos con el afecto y la palabra; de aprender a nombrar lo que nos pasa, de simbolizar a través del lenguaje lo que nos duele, lo que nos angustia, lo que nos oprime.

El túnel: un caso paradigmático

Entre todas las novedosas actividades que diseñaron nuestros alumnos, nos parece reveladora la del túnel. La construcción de un gusano gigante para jugar, confeccionado con telas y materiales blandos, les permitió observar los avances de los chicos y de ellos mismos. Ingresar a ese túnel implicó metafóricamente, la idea de un pasaje: para los niños, para las madres, para ellos, para nosotros mismos. El ingreso a ese túnel implicó la transformación de los niños, que se apropiaron de canciones, repertorios, saberes vinculados a los libros (reconocimiento de personajes, logos de editoriales, lectura de onomatopeyas, manipulación de libros, organización de libros en la pequeña biblioteca del hogar, solicitud de lecturas a los practicantes); de las Madres Cuidadoras, que incorporaron nuevas propuestas de juegos y otros textos a su repertorio; para nuestros practicantes significó un pasaje a la práctica de un modo poco convencional desde su lugar de residentes universitarios. Para nosotros, esta acción-metáfora, esta instancia de pasar, de quebrar, de articular teoría con práctica, nos ubicó en el momento de ruptura y creación, de puente entre esas "representaciones ilusorias" o construcciones fantasmales de prácticas y sujetos encarnados, al reconocimiento de un quehacer vivido de la docencia, de la cual, por supuesto y al ser partícipes de la experiencia, también salimos profundamente transformados.

Conclusiones

Hemos podido llegar a algunas conclusiones a partir de la lectura de los trabajos y Memorias que nuestros alumnos presentaron al finalizar sus prácticas y que, de alguna forma, hacen que hoy podamos compartir brevemente esta experiencia. En primer lugar, la importancia de abrir el campo de posibilidades de prácticas de residencia a contextos no escolares nos permitió encontrarnos con una forma de aprender y de conocer sujetos que hoy ni la escuela ni el curriculum han contemplado demasiado; en segundo lugar y como consecuencia del primero, la educación popular como una modalidad posible y urgente, y la "pedagogía de la ternura" como un abordaje necesario de cualquier práctica educativa (quizá, de cualquier práctica humana). En tercer lugar, el encuentro con otros sujetos, otros contextos, otras prácticas, pone en crisis muchas de las representaciones acerca del enseñar y el aprender que hemos construido en nuestro sistema educativo y nuestra propia Universidad; en cuarto lugar, identificar áreas de vacancia que la formación académica reviste, esto es, la ausencia en la formación inicial en el campo de la alfabetización o de estudios más recientes sobre literacidad, de una mirada antropológica de la alfabetización desde un enfoque sociocultural. No tenemos otros espacios curriculares ni formativos dentro de la carrera del Profesorado en Letras que contemplen la formación de mediadores socioculturales que intervengan en prácticas tempranas vinculadas con las artes plásticas, la música, la danza, con la literatura, con una formación del habitus cultural (Bourdieu, 1995), como una ampliación de derechos de los sujetos en estos espacios de formación. Además, contamos con muy pocos espacios de taller, tampoco hay en la carrera de Letras una asignatura en Literatura infantil o juvenil; ni vínculos con otras instituciones de educación superior que compartan estas inquietudes. En quinto lugar, valoramos particularmente las memorias, los registros que escribieron los estudiantes residentes, los distintos textos que integran ese gran conjunto de escrituras de las prácticas, como una manera de objetivar las experiencias de los primeros pasos en la profesión y dan cuenta de su impacto en la subjetividad de los escritores-residentes. Por último, aprender con las Madres Cuidadoras, con los niños y en un contexto tan desconocido para los estudiantes como postergado por las políticas de la injusticia, ha generado en todos nosotros una experiencia absolutamente conmovedora. Y esa conmoción resulta profundamente

transformadora en los procesos de formación docente, puesto que nos permite vivir y proyectar la profesión desde una perspectiva ampliada de nuestro trabajo y desde un compromiso profundo con nuestra sociedad.

Referencias

- Bajour, C. (2007). La escucha como postura pedagógica para la enseñanza literaria. En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín-Universidad Nacional de La Plata-Ediciones El Hacedor, pp. 36-42.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte: Argentina.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Reyes, Y. (2008). Nidos para la lectura. El papel de los padres en la formación de lectores. El sentido de la lectura. En *De las raíces a las alas*. Tucumán en tiempo de lectura, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

“Sumerios por un día”. Entre tablillas, arcilla y la aparición de la escritura

Elizabeth Yolanda Carrizo¹

eycarrizo@yahoo.com
UNSA

Resumen

El presente trabajo nace en el marco de la cátedra Historia de la Educación, de la Facultad de Humanidades, de la UNSa, y su relevancia se centra en el aporte para el análisis de fuentes históricas, como aspecto distintivo para el abordaje de la historia de la educación. La experiencia se inscribe en la propuesta que realiza Moradielos (1994) y en el aporte que Lucien Febvre propone cuando indica que: “La historia se hace con documentos escritos, sin duda. Cuando los hay. Pero puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos cuando no los hay. (...) Sumado a ello Larrosa, Skliar y Bolívar (2009) nos indican cómo la experiencia pedagógica se transforma en altamente significativa para los aprendizajes. En esta línea teórica se desarrolla el “taller de arcilla” para el abordaje del tema: la escritura. El taller consta de: producción de tablillas sumerias y escritura narrativas acerca de la experiencia. El taller genera las condiciones que le permitan, en términos de Jorge Larrosa, “vivenciar la experiencia”, dejarse traspasar por ella, posibilitando poder dar cuenta de la misma a través de un proceso de objetivación de lo subjetivo. El seguimiento del taller se realiza a partir de los escritos narrativos.

Palabras clave: Escritura, Sumerios, historia

“Sumerios for a day”. Between tables, clay and the appearance of scripture

Abstract

The present paper emerges within the framework of the History of Education Chair, School of Humanities, UNSa [1], and its relevance is focused on the contribution for the analysis of historical sources, as a distinctive aspect for the approach of the history of education. The experience is part of the proposal made by Moradielos and the contribution that Lucien Febvre proposes when he states that: “History is made with written documents, without a doubt. When there are, it can be done, it must be done, without written documents when there are none. (...)” In addition, Larrosa, Skliar and Bolívar tell us how the pedagogical experience becomes highly significant for learning. In this theoretical scope, the “clay workshop” is developed to address the topic of writing. The workshop consists of: production of Sumerian tablets and writing narratives about the experience. The workshop generates the conditions that will allow him, in Jorge Larrosa’s terms, to “experience the experience”, to be transferred through it, making it possible to account for it through a process of objectification of the subjective. The follow-up of the workshop is based on narrative writings.

Keywords: scripture, sumerios, history

¹ Mgter. Elizabeth Carrizo, Cátedra: Historia de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. El trabajo forma parte del Taller de Fuentes que se realiza en el marco de la Cátedra desde el año 2013.

*Aquí se relata parte de una historia que empezó cuando un día
 Una voz salió al encuentro de otra voz.
 Las voces empezaron a caminar juntas.
 Su relación fue sencilla, amable, llena de afecto y de escucha.
 Pero, de entrada esta relación
 Estaba afectada por la lejanía de sus contextos de procedencia
 Y por tanto por intenciones, deseos e intereses distintos.
 Así que una voz tomó la iniciativa de
 Conocer y comprender a la otra, de preguntarle
 De observar su tono, su volumen, su expresión
 De júbilo o de angustia, sus melodías, sus ritmos,
 Sus modulaciones.
 Las reflexiones y decisiones
 Que expondré están basadas en esta historia
 Relacional cuando una voz inició la búsqueda
 De comprensión de otra voz.
 Esa relación marcó y determinó el proceso
 De búsqueda, de investigación que
 Culminó en un informe final narrativo.*

Remei Armaus

Estamos otra vez reunidas frente a la mesa, estamos otra vez pensando en estrategias, en formas que nos permitan "asir" significativamente las "fuentes" que forman parte de los módulos bibliográficos. Pero me olvidaba de la parte más importante, formo parte del equipo de la cátedra Historia de la Educación, en la Carrera de Ciencias de la Educación. Menuda tarea en los tiempos que corren en donde las TIC se apropiaron del mundo, enseñar historia, con dos coordenadas: tiempo y espacio. Conceptos que emergen como "problema" cuando a las TIC lo que las caracteriza precisamente es la eliminación del tiempo y el espacio.

La Cátedra realiza un recorrido histórico de la educación comenzando por las comunidades primitivas hasta la aparición y constitución del sistema educativo, colocando el análisis de fuentes como una actividad obligatoria dentro de los módulos bibliográficos.

Moradiellos (1994) es el autor elegido para guiar el buceo de los alumnos en las fuentes bibliográficas, de la mano de él recorren el fantástico mundo de: la escuela de los escribas, Quintiliano y las Instituciones Oratorias, la Didáctica Magna, El Emilio, El queso y los Gusanos, entre otros. Pero aparentemente se trata de un fantástico mundo para los que "hacemos" y "enseñamos" historia, pero se convierte en "tortura" para los jóvenes que año tras año recorren nuestras aulas, puesto que en sus propias palabras muchas de estas fuentes se presentan como "ininteligibles" para su comprensión. El autor nos da ciertas pistas en su texto:

(...) es frecuente encontrar en tantos monumentos funerarios, epitafios, bajorrelieves o estatuas, una evocación de la cultura intelectual de los difuntos (...), pero también sabemos que la mayor

parte de estos monumentos (...) eran monumentos dedicados a particulares que ejercían sus actividades profesionales en un campo muy distinto: médicos, funcionarios, comerciantes, pero que en todos los casos querían siempre recordar en sus tumbas una sola cosa: que habían sido iniciados en la ciencia de las Musas, que habían tenido acceso a ese tesoro incomparable, la cultura del espíritu (...) (Moradiellos, 1994).

Y advierte que es en este sentido el pueblo Sumerio nos ha querido heredar su máspreciado tesoro: la escritura.

Y así nos encontró una tarde pensando nuevamente qué estrategias pondríamos en movimiento en la cátedra. Y no sé qué decirles, si fueron los mates, si fue el mismo clima del box, la necesidad de encontrar una estrategia válida por parte del equipo, o simplemente MAKUK, palabra mágica que cuando se grita de corazón posibilita que el universo entero conspire a nuestro favor, pero surgió la idea.

Pensamos que necesariamente para poder comprender los textos fuentes era necesario tener la experiencia de sentirse sumerios, por un rato al menos. Vivenciar en carne propia el texto, conmigo misma primero, y con los otros (los pares) en segundo momento. Lo primero que debimos aclarar entre el equipo es a qué llamaríamos experiencia. Y para ello nada mejor que remitirnos a Jorge Larrosa o a Antonio Bolívar para quienes la experiencia lo es “en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella”. Y agregan que la experiencia no es algo que “sucede”, sino algo que “se tiene” (Como se cita en Contreras Domingo, 2011. pp. 24, 25). Pero algo nos llamó la atención, pues en la misma línea los autores nos advierten que la experiencia tiene que ver con lo inesperado, se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas, agregando sin embargo que la experiencia irrumpe, no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan, razón por la cual obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. Menudo problema donde nos estábamos metiendo, ¿verdad? Comenzamos a preguntarnos si debíamos planificar o no la experiencia. Pero nuestros sabios autores nos confirman que sí se debe planificar la experiencia, lo cual no asegure que ello ocurra o que a todos los que participan de ella “les pase algo”. Y que muchas veces es la novedad (en este caso el taller de arcilla sumerios por un día) lo que acontece, lo que provoca el sentido de la experiencia. Y es eso lo que precisamente como equipo de trabajo buscábamos.

Y entonces es pertinente comenzar diciendo: Había una vez... un equipo docente que en función de sus alumnos pensó en la necesidad de hacer experimentar a los mismos los modos de registro de una comunidad primitiva: los sumerios. Nos pusimos manos a la obra. Lo primero era analizar nuevamente a Moradiellos e iniciar al grupo con un taller de lectura. Desde el comienzo nos alienta: “el estudio de la educación antigua se tornará verdaderamente fructífero”, ¿será una premonición? Ya con mis compañeras de equipo comenzamos a andar los caminos de la experiencia pedagógica y de la escritura narrativa de las mismas. Comenzamos a pensar en la necesidad de confluir en ambas líneas para poder comprender en forma más cercana los “textos históricos”. En su texto, Moradiellos (1994) no habla de un abordaje de las fuentes, sino más bien de pautas básicas de comentario de textos históricos. Así lo hicimos, desmenuzamos el texto fuente indicado en la cartilla bibliográfica: La escuela de los escribas, Anónimo. Lo primero la contextualización, debíamos ubicar en tiempo y espacio...

Luego pasamos a una lectura atenta y comprensiva del texto para proceder al encuadramiento, contextualización y localización cronológica y geográfica del mismo. Bien, en el primer encuentro los

alumnos ya estaban en condiciones de indicar quiénes eran los sumerios. Luego pasamos a una etapa de análisis más profunda, en términos de Moradiellos (1994) un análisis formal y temático del texto, "dialogar" con el texto, investigar, mirar con ojos de historiador que nos permita poder delinear el formato estilístico y la arquitectura narrativa, descubrir, identificar y entender ideas y conceptos centrales. Posteriormente, pasar a una explicación del contenido y significado del texto y su vinculación con el resto de la bibliografía que compone el módulo bibliográfico. Finalmente, la conclusión. Listo, ya lo tenemos, el texto fue comprendido, explicado y relacionado. Pero ahora falta lo más importante, encontrarle el sentido pedagógico al texto-fuente.

La segunda etapa vino cargada de expectativas del grupo de alumnos, todos los martes venía la pregunta: ¿En qué consiste el taller profesora? ¿Para que la arcilla? ¿Por qué necesitamos bols de plástico y espátulas? Preguntas que en definitiva solamente daban cuenta de que el dispositivo puesto en marcha estaba siendo efectivo.

Esta etapa vino cargada de trabajo de campo: debíamos conseguir la arcilla, nada fácil si pensamos que el taller estaba destinado a 130 alumnos, estamos hablando más o menos de 10 kilos de arcilla como mínimo. También debíamos proveer de espátulas, conseguir espacios, buscar asesoramiento de la gente de arte, entre otros. Y empecé nuevamente a ver cómo casi mágicamente el rostro de los alumnos se iba iluminando, la expectativa crecía en ellos ante una ¿nueva experiencia?

La tarde aletargada se presentaba divina, soñada, la arboleda que rodea el campus de rugby nos protegía del sol salteño. El viento comenzaba a soplar entre los árboles murmurando tal vez palabras de aliento de algún pueblo sumerio ¿por qué no?, los grupos de alumnos se diseminaron naturalmente por el pasto. El mejor escenario se presentaba. De esto nos habla Larrosa: debemos planificar la actividad, debemos generar el clima, cuidar la experiencia, pero de ahí en más, lo que pasa, lo que nos pasa a cada uno, es inexplicable. Y ello nos generaba mayor angustia. Finalmente daríamos fin a tanta expectativa, y casi gritando al viento, expusimos la consigna. *"Hoy nos convertiremos en sumerios por un día, seremos habitantes asentados alrededor de los ríos Tigris y Éufrates, muy cerca de su desembocadura en el Golfo Pérsico. Somos un pueblo al que se le debe un conjunto de avances que significaron una gran transformación en todos los aspectos de la vida. Quizás el más importante de ellos fue la invención de la rueda en torno al año 3500 a C y la escritura cuneiforme en torno al año 3300 a C. Vivimos concretamente en la ciudad de URUK y nos dedicamos a registrar la contabilidad de los alimentos de nuestro pueblo".* Debemos entonces realizar el registro del ganado, el trigo, las ganancias en nuestras tablillas. Manos a la obra.

Los grupos comenzaron a trabajar y en los intercambios podías escuchar: hay que tener en cuenta que "(...) la invención de la escritura fue un largo proceso que se completó con el paso de los años. La sedentarización del hombre hizo necesaria la utilización de algún sistema para que quedasen grabadas permanentemente situaciones diarias que debían preservarse (contabilidad de alimentos, clasificado...) lo que llevó a inventarse la escritura (...)."

Otro grupo agregaba que "(...) ésta surgió por primera vez en Sumer, de allí la importancia de este pueblo, hacia la mitad del cuarto milenio, siendo esta la lengua escrita más antigua y extendiéndose rápidamente por toda Mesopotamia (Hititas, Persas, Babilónicos...) alcanzando una longevidad notable, llegando a usarse incluso hasta el siglo I d.C. (...)"

El grupo del fondo de la cancha describe que "(...) la escritura del pueblo Sumer recibe el nombre de cuneiforme (traducción del latín, cuña), debido a que se grababan con la punta de una caña sobre

tablillas de barro, siendo un conjunto de signos que en un principio resultan muy rudimentarios ya que solo se transcriben ideogramas, para más adelante pasar a unos signos mucho más complejos, formados por rectas escalonadas, que transmitirán fonogramas (...).”

El grupo de los escribas, nombre que se autoimpusieron uno de los grupos, comentaba que: “(...) los signos cuneiformes oscilaron de entre 2000 de la época más antigua a 600 en la más moderna, llegándose en muchos casos a la igualdad signo-palabra, debido en gran parte al carácter monosilábico de la lengua, la cual estaba formada por seis vocales y quince consonantes. Con el tiempo se recurrió a la polifonía y a la polisemia, en virtud de las cuales una palabra podía ser leída e interpretada de diferentes maneras o incluso diferentes palabras-conceptos, ser grabados en un mismo signo. La lengua sumeria contó con dialectos y está englobada dentro de las llamadas lenguas asiánicas. (...)”, guuuu, agregaban todos ellos: y jamás le dimos la importancia que ahora sabemos tiene.

Como equipo estábamos totalmente ensimismadas al observar el movimiento generado entre el alumnado y sobre todo la circulación de información en los grupos más allá del material obligatorio de la cátedra.

Comenzamos con la tarea, una marea de manos se extendían ansiosas hacia la arcilla que comenzamos a repartir. Luego las espátulas. Y finalmente a la voz de ACCIÓN todo se puso en movimiento.

Así comenzaron. Primero debían escribir alguna actividad agrícola que tuvieran a su cargo. Para ello debían trabajar la arcilla, sacaron sus botellas con agua, el recipiente plástico y comenzaron a amasar. Con mi colega nos limitamos a observar los grupos, estaban algunos tirados a lo largo del pasto, otros en posición buda, otros optaron por las gradas de la cancha, pero todos, absolutamente todos, estaban compenetrados con la tarea. En la ardua tarea algunos grupos peleaban con la consistencia de la arcilla, otros quebraron las espátulas tratando de encontrar la presión justa con la cual escribir. Otro de los obstáculos se vinculaba con la escritura de izquierda a derecha de los sumerios y finalmente debían enfrentar la iconografía con la que los sumerios escribían.

Casi toda la tarde pasó entre discusiones y consensos con el grupo de alumnos, tratando de describir la tarea diaria de los sumerios. Dios mío, expresaban algunos, ¡cómo podían los sumerios trabajar tan rápido, es cansador escribir de esta manera!, otros en cambio expresaban: pensar que escribimos en forma tan natural, incluso yo lo hago siempre en computadora, sin pensar que alguna vez nació la escritura, ¡que no era una acción tan natural!

Terminaron las tablillas con las actividades sumerias y pudieron dedicarse a escribir sus nombres en la arcilla a modo de una gargantilla artesanal a usar, una actividad más cercana a su vida diaria.

Debo decir que las fuentes, las no muy queridas fuentes por falta de sentido para los alumnos, comenzaron a cobrar un significado muy diferente. La tarea del taller se extendió de dos horas a cuatro, sin decaer nunca el entusiasmo puesto al iniciar la actividad. Muchos de los alumnos expresaron lo interesante que fue el taller. Pero más allá de eso, nosotros como equipo, comenzamos a vislumbrar cambios sustanciales en nuestros alumnos, mejor dicho en las producciones de los mismos. El torbellino de actividades que los propios alumnos activaron a partir de este taller fue impensable para el equipo. Vieron que se aproximaba un encuentro intercátedra y solicitaron participar del mismo, y así lo hicieron, prepararon su ponencia y hacia allí fueron. Creo que más allá de esperar encontrar sentidos a las fuentes en el marco de la cátedra, los alumnos lograron, a partir de la experiencia, empoderarse como alumnos universitarios pudiendo darle un significado a sus propias voces. Lo cual se puede evidenciar en la

visibilización de sus tareas en la carrera y, por supuesto, en el rendimiento que tuvieron los alumnos a lo largo de la cursada de la cátedra.

Pero más allá de todo lo anteriormente mencionado, la mejor evidencia del éxito de la experiencia de “sumerios por un día” fue la entrega a la tarea por parte de los alumnos, el brillo que cobraron sus ojos, la alegría que cubrió la jornada, y el increíble torbellino de “nuevas experiencias” que sumamos a la primera.

Coincidimos con Larrosa y Bolívar (2009): experiencia es aquella que deja “huellas”, “marcas”, que “nos transforma”, y podríamos agregar que en términos de Carlos Skliar (2009) “la alteridad” se hizo presente en esta experiencia. Pero esa es otra historia.

Referencias

- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2011). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Larrosa, J y Otros (2009). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Argentina: Laertes.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. España: Amorrortu.
- Moradiellos, E. (1994). Pautas básicas del comentario de textos históricos. En *El oficio de historiador*. Madrid: Siglo XXI.

El asesor pedagógico en una propuesta de formación pedagógica para docentes universitarios: ¿frente a procesos de resistencia y/o de reconocimiento?

María Inés Grande

mariainesgrande@gmail.com

UNT

Resumen

Este relato de una experiencia educativa se encuadra en el Proyecto de Investigación “El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán –UNT–: hacia la búsqueda de su identidad y legitimación”. En el trabajo se abordará un *Taller de Posgrado de formación pedagógica destinado a docentes de la UNT, que incluye acciones de asesoramiento para la realización de innovaciones pedagógicas, las que constituyen los trabajos finales de los destinatarios*. El presente relato de experiencia educativa se vincula principalmente con uno de los supuestos del Proyecto de Investigación del que formo parte, de acuerdo al cual: “el rol del asesor pedagógico despierta resistencia, adhesión, desconocimiento y/o reconocimiento”. Este supuesto se abordará en el trabajo haciendo hincapié en *las tensiones producidas entre el tratamiento de temáticas sociopolítico-educativas por parte de los profesores/ asesores, y la resistencia y/o reconocimiento que éstas suscitan fundamentalmente en los docentes que cursan el referido Taller*.

El interjuego “resistencia-reconocimiento” será analizado también respecto al *posicionamiento de los docentes/ asesores* ante el dictado de las temáticas sociopolíticas del Taller, tomando en consideración para ello un importante *objetivo del Proyecto de Investigación* en el que se encuadra este Relato, que expresa que el Proyecto busca “*indagar cómo es “sentida” la función de asesoramiento por los propios asesores y cómo es*

The pedagogical advisor in a proposal of educational training for university educators: in the event of resistance and/or recognition processes?

Abstract

This report of an educational experience is part of the Research Project “The Pedagogical Adviser at the National University of Tucumán –UNT–: towards the search for their identity and legitimation”. The work will be addressed a postgraduate Workshop of pedagogical training for teachers of the UNT, which includes advisory actions for the realization of pedagogical innovations, which constitute the final works of the Workshop participants.

The present report of educational experience is mainly linked to one of the assumptions of the Research Project of which I am a part, according to which: “the role of the pedagogical adviser arouses resistance, adhesion, ignorance and / or recognition”. This assumption will be addressed in the paper emphasizing the tensions produced between the treatment of sociopolitical-educational issues by teachers / advisors, and the resistance and / or recognition that these themes generate primarily in the teachers who attend the aforementioned Workshop.

The interplay “resistance-recognition” will also be analyzed with respect to the positioning of the teachers / advisors in front of the dictation of the socio-political themes of the Workshop, taking into consideration for

"percibida" por el otro institucional".

El Taller fue llevado a cabo en 2012 por el Instituto Coordinador de Programas de Capacitación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT y estuvo destinado a docentes de primeros años de esta Universidad.

Palabras clave: formación pedagógica; asesoría pedagógica; temáticas sociopolítico-educativas.

this an important objective of the Research Project in which this Report is framed, which expresses that the Project seeks to find out how the advisory role is "felt" by the advisors themselves and how it is "perceived" by the other institutional this activity".

The Workshop was held in 2012 by the Coordinating Institute of Training Programs of the Faculty of Philosophy and Letters of the UNT, and was intended for teachers of the first years of this University.

Keywords: pedagogical training; pedagogical advice; sociopolitical-educational themes

Introducción

Este relato de Experiencia educativa se encuadra en el Proyecto de Investigación "El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán –UNT–: hacia la búsqueda de su identidad y legitimación", dependiente de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de esta Universidad, que culmina a fines de 2017.

En el trabajo se abordará un Taller de formación pedagógica destinado a docentes de la UNT, que incluye acciones de asesoramiento para la realización de innovaciones pedagógicas, las que constituyen los trabajos finales de los destinatarios.

El Taller fue llevado a cabo por el ICPC –Instituto Coordinador de Programas de Capacitación, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT desde 1994–, institución señera en nuestro país en materia de Pedagogía Universitaria, que lleva a cabo numerosas propuestas de formación pedagógica para docentes universitarios desde su creación como Centro de Pedagogía Universitaria en 1984 en el ámbito del Rectorado de la UNT, así como también realiza asesoramientos a cátedras, comisiones curriculares, órganos de gestión y comisiones de autoevaluación entre otros.

El Taller¹ de Formación Pedagógica aludido constó de 40 hs, con ocho clases en total, y fue solicitado por la Secretaría Académica del Rectorado de la UNT al ICPC en 2012 en el marco del Programa PACENI y de las Becas Bicentenario. El Taller estuvo destinado a docentes de primeros años de distintas Facultades de esta Universidad. Los participantes fueron 30 docentes que se inscribieron en forma gratuita y voluntaria –entre un grupo de Facultades invitadas a través de los respectivos Secretarios Académicos–, y pertenecían a 8 de las 13 Facultades de la UNT: Facultades de Arquitectura, Artes, Psicología, Ciencias Naturales, Ciencias Económicas, Agronomía y Zootecnia, Veterinaria y Medicina.

¹ Acerca de la modalidad de formación pedagógica de Taller a cargo del ICPC desde una perspectiva histórica y socio-institucional, véase Grande, María Inés: "Los Talleres de Formación Pedagógica como espacios de Asesoramiento para la Formación de Docentes Universitarios: Un recorrido histórico por los Talleres coordinados por un Instituto de la UNT", trabajo presentado en el Congreso APU 2015, y publicado en el libro del mismo en soporte electrónico.

Conforme a uno de los principales supuestos del Proyecto de Investigación del que formo parte, el rol del asesor pedagógico “despierta resistencia, adhesión, desconocimiento y/o reconocimiento”. En vinculación con el referido supuesto, haré hincapié en las tensiones producidas entre el tratamiento de temáticas sociopolítico-educativas por parte de los profesores/asesores, y la resistencia y/o reconocimiento que éstas suscitan principalmente en los destinatarios del Taller. Temáticas que forman parte tanto de los contenidos del Taller como de los asesoramientos para las innovaciones pedagógicas desputadas por esta propuesta de formación docente.

El interjuego “resistencia-reconocimiento” será analizado también respecto al *posicionamiento de los docentes/asesores* ante el dictado de las temáticas sociopolíticas del Taller, tomando en consideración para ello un importante objetivo del Proyecto de Investigación en el que se encuadra este Relato, que expresa que el Proyecto busca “indagar cómo es “sentida” la función de asesoramiento por los propios asesores y cómo es “percibida” por el otro institucional”.

Todo lo anteriormente planteado será presentado en forma articulada con aportes teóricos de diferentes autores.

Las temáticas sociopolíticas en el Taller de Posgrado de Formación Pedagógica

Cabe destacar que el ICPC está organizado en tres áreas de trabajo, –sociopolítica, didáctico-curricular y psicopedagógica–, las que no sólo son espacios organizativos sino de especialización teórica de los miembros docentes que pertenecen a cada una de las áreas.

Esta situación institucional se traduce en que, tanto en las propuestas de formación como en los asesoramientos que lleva a cabo el Instituto, estén presentes temáticas de las tres áreas de especialización; temáticas que no suponen compartimentos estancos sino que se interrelacionan entre sí, aunque tengan a su vez su propia especificidad.

En otro de los supuestos del Proyecto de Investigación que integro, se plantea que existe un posicionamiento sociopolítico que subyace a las prácticas de asesoría pedagógica en la UNT; y en otro supuesto, vinculado al anterior, se expresa que hay una relación entre el escenario sociohistórico en el que se lleva a cabo una asesoría, y dicha asesoría. En el caso del ICPC, el posicionamiento sociopolítico que subyace a las prácticas de formación y de asesoría pedagógicas, está basado en una concepción epistemológica crítica, desde la cual se analiza el contexto sociohistórico actual.

Para ver cómo se han tratado las temáticas sociopolíticas en el Taller de Formación Pedagógica para docentes de primeros años de la UNT que nos ocupa, y cómo los destinatarios y los docentes/asesores se han posicionado al respecto, es importante citar qué temáticas de este orden constituyeron parte de los contenidos del Taller. En los ejes temáticos 3 y 4 del Programa del Taller varios puntos corresponden a dichas temáticas; los transcribo destacando los más relevantes en letras cursivas:

EJE III Contenidos: Relación entre campo de la formación y campo profesional: *saberes académicos y saberes profesionales*; Análisis de las prácticas y ámbitos del campo profesional; Estrategias de articulación/ integración de los contenidos del ciclo básico con los del ciclo profesional en función del perfil del egresado.

EJE IV Contenidos: Perfil de la materia. Los contenidos curriculares. Organización y secuenciación de los contenidos; Contenidos curriculares básicos definidos por el Ministerio de Educación y retomados por la CONEAU en las instancias de acreditación de carreras de grado.

En orden a esclarecer un poco más el sentido de los contenidos antes transcritos, puede decirse que se priorizó indagar, dentro del vasto entramado de temáticas sociopolíticas, acerca de:

- 1) la función social del conocimiento que abordan los docentes, considerando especialmente la articulación teoría-práctica y el correlativo perfil del egresado que persiguen, y
- 2) la vinculación de los contenidos de enseñanza con la Ley de Educación Superior (LES), especialmente con los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado y los organismos ligados a esos procesos –la Secretaría de Políticas Universitarias, el Consejo de Universidades y la CONEAU–.

Estas temáticas, desde un posicionamiento crítico, son algunas de las que se trabajan en ésta y otras propuestas de formación vinculadas a asesoramientos que realiza el Equipo Docente del ICPC. Dichas temáticas se hacen más necesarias aún en aquellos trabajos finales que suponen innovaciones en los contenidos de las asignaturas, relacionados con un replanteo del perfil del egresado en el marco sociopolítico y legal vigente, y en propuestas vinculadas con la revisión de Planes de estudios o de parte de éstos, así como con otras de nivelación/ambientación para ingresantes.

Ideas previas de los docentes del Taller de Formación Pedagógica acerca de las temáticas sociopolíticas

Para plantear algunas de las ideas previas de los participantes en este Taller acerca de las temáticas de corte sociopolítico antes mencionadas, me remitiré a lo que algunos de ellos expresaron en la primera clase del mismo –a esto denominaré sus “voces”–. *En esa clase se empleó una técnica proyectiva: la consigna consistió en que, frente a una serie de imágenes polisémicas, eligieran tres cada uno de ellos, que les permitieran enunciar metafóricamente las problemáticas principales que viven a diario tanto ellos como docentes, como sus estudiantes.* El Equipo docente del ICPC sistematizó lo señalado por los destinatarios en este Taller de 2012 de la siguiente manera:

- 1) Problemáticas relevantes en relación con el alumno:
 - Heterogeneidad: diferentes condiciones sociales, culturales, económicas, etc.
 - Falta de: conocimientos previos; vocabulario especializado; herramientas básicas para el trabajo intelectual; pautas básicas de comportamiento.
 - Inmadurez emocional y psicológica.
 - Estudio orientado a aprobar y no a aprender.
 - Escasa orientación vocacional
- 2) Problemáticas relevantes en relación con el docente:
 - Falta: de integración y coordinación entre las materias del ciclo básico; de apertura a nuevas formas de enseñanza; de solidaridad y de camaradería en el vínculo con los estudiantes.
 - Dificultad para generar: espacios de reflexión y discusión por falta de participación de los estudiantes, y cambios cognitivos en los estudiantes.

A modo de análisis de la sistematización anterior, puede observarse que hay una escasa consideración de lo sociopolítico en estas “voces”. Predominan aquellas en que lo sociopolítico está ausente, sobre las “voces” que hacen presentes las temáticas de ese orden. En este último caso, aparecen ligadas principalmente al origen sociocultural y educativo de sus estudiantes, pero hubieron también algunas pocas “voces” que presentaron otras inquietudes desde la perspectiva sociopolítica, por ejemplo

cito algunas de ellas (cada cita es de un/a docente diferente): *“busco generar cambios internos significativos que generen cambios sociales”*; *“un mundo en constante cambio supone adaptaciones necesarias del docente”*; *“en la Universidad los alumnos están inmersos en el conocimiento y en perspectivas y competencias propias de un futuro profesional”*; *“hay dificultades por falta de espacio, docentes agotados por demasiadas actividades poco compensadas económicamente”*; *“los alumnos ven al docente como a un faro...ellos llegando a la costa...avidez por información sobre la carrera y la vida profesional”*. Fuera de estas últimas “voces” citadas, parecería existir en el “imaginario” de los destinatarios del Taller un cierto “divorcio” entre los contenidos de las materias y el perfil profesional, el que no es mencionado expresamente. Aunque de hecho detrás de toda propuesta de contenidos en una asignatura hay una forma de entender el perfil profesional y un grado de contribución al mismo, esto no significa que haya necesariamente siempre una toma de conciencia crítica de los docentes acerca de la importancia de la relación de dicho perfil con los contenidos de sus asignaturas. Tampoco sobre el carácter sociopolítico y normativo de la construcción del perfil profesional.

Acerca de las posturas de los destinatarios ante el tratamiento de temáticas sociopolíticas en el Taller de Formación Pedagógica

En el subtítulo anterior se han ejemplificado algunas ideas previas con las que llegaron los docentes al Taller de formación pedagógica de referencia, en relación con temáticas sociopolíticas. Pero, ¿qué sucede con la diada “resistencia-reconocimiento” cuando los destinatarios se ponen en contacto con esas temáticas, que forman parte de la propuesta del ICPC desde una concepción reflexiva y crítica de la práctica docente en la que fundamenta el Instituto –como se dijera más arriba– ésta y todas sus intervenciones de formación docente?

Como se observó en el Taller que se relata, hay en un principio, tanto desde la perspectiva del desarrollo de los contenidos como de la asesoría para los trabajos de innovación pedagógica, que se lleva a cabo transversalmente durante el Taller, una cierta resistencia de los docentes a las temáticas pedagógicas de índole sociopolítica. En ese momento parecería que no son vistas como necesarias o constitutivas de la formación pedagógica, pues sus demandas iniciales son más bien instrumentales, centradas en el aula universitaria. Con el pasaje del cursado, y cuando cobran conciencia de la importancia y de lo intrínseco de estos temas para su práctica, los hacen propios muchos de ellos y los tienen en consideración en sus propuestas de innovación, produciéndose un lento pasaje de la resistencia al reconocimiento.

Esbozaré ahora algunos posibles aspectos que, de acuerdo a mi criterio, harían que los docentes muestren mayor o menor resistencia o reconocimiento hacia las temáticas sociopolíticas en el marco del Taller cuya experiencia relato: pertenencia disciplinar; antigüedad en el ejercicio de la docencia; categoría que revisten –es distinta la situación de profesores a cargo de cátedras que de Jefes de trabajos prácticos y docentes auxiliares graduados–; carrera en la que enseñan; participación en instancias previas de formación pedagógica; características de la cátedra –consolidada o nueva en el plan de estudios–; posicionamiento de la gestión institucional en la Facultad en donde ejercen la docencia (apertura y apoyo de la misma y de los docentes a cargo de materias para las innovaciones o desconocimiento y/o resistencia a los cambios); pasaje por procesos de acreditación de carreras; participación política en partidos u otras organizaciones estatales o no estatales; entre otros factores. De hecho, también la cultura institucional de las diferentes Universidades Nacionales, así como la caracterización de la “cultura de cátedra” tal

como la realiza la Dra. Alicia Villagra de Burgos (2009), conllevan tendencias al verticalismo y al aislamiento entre carreras, departamentos, institutos y también entre las cátedras, que no favorecen las actitudes críticas frente a las normativas y procesos que se van implementando a partir de la LES, una de las temáticas más importantes entre las sociopolíticas. La situación enunciada se ve, por ejemplo, en los escasos debates a nivel de cátedras, departamentos e institutos de las Universidades acerca, entre otros temas, del perfil del egresado en el marco legal vigente, –marco que plantea la acreditación de numerosas carreras de grado–.

Estas apreciaciones realizadas en torno a los destinatarios del Taller y su posicionamiento hacia lo sociopolítico en la formación pedagógica, se complementarán con algunas reflexiones teóricas que llevaré a cabo en el subtítulo siguiente.

El docente/asesor pedagógico frente a las temáticas sociopolíticas tratadas en el Taller

A) Así como los docentes destinatarios del Taller de 2012 tienen diferentes posturas ante las temáticas pedagógicas de orden sociopolítico, también puede decirse –considerando el ya mencionado objetivo del Proyecto de Investigación que integro relativo a “indagar cómo es ‘sentida’ la función de asesoramiento por los propios asesores y cómo es ‘percibida’ por el otro institucional”–, que los formadores/asesores se encuentran, frente a estas temáticas, en una situación en general compleja. Esto es así, conforme al diálogo con otras Colegas del ICPC a cargo del Taller, porque se trata de temáticas controvertidas, más aún en el marco normativo vigente de matriz neoliberal de los 90 que, en sus rasgos básicos no ha variado sustancialmente. En este ítem ampliaré algunas notas de este marco normativo, para posteriormente exponerme acerca de la compleja situación en que se encuentran los docente/asesores –y también los destinatarios del Taller– ante las temáticas sociopolíticas; en un interjuego continuo entre resistencia y reconocimiento frente a las mismas.

En el plano normativo universitario, sigue en vigencia la LES 24521/1995, y, más allá de que su modificatoria 27204/2015 plantee la responsabilidad indelegable del Estado en el financiamiento del ingreso irrestricto y la prohibición correlativa del cobro de aranceles. Quedan sin embargo vigentes de la Ley original todos los otros recursos adicionales a los que provee el Estado, que pueden buscar las Universidades para financiarse, y sigue presente el núcleo central de la LES que es la evaluación de calidad, con una gran centralización de organismos y normativas.

Coincido con lo expresado por Catalina Nosiglia (2009),

a nivel de la coordinación interuniversitaria, la forma de distribución del poder provocó una pérdida de influencia real de los organismos tradicionales de representación, el Consejo Interuniversitario Nacional –CIN– y el Consejo de Rectores de Universidades privadas –CRUP–, en la medida que parte de sus funciones se han derivado hacia otros organismos y los aspectos más delicados de la coordinación universitaria (acuerdos vinculantes y dictámenes obligatorios aunque no vinculantes) se delegan al Consejo de Universidades –CU–. Al tiempo que su capacidad de influencia en el gobierno del sistema se reduce debido al carácter deliberativo de estos espacios, el Poder Ejecutivo acumula poder en tanto concentra funciones estratégicas que hacen al gobierno del sistema en los organismos donde tiene representantes.

A diferencia del CIN y del CRUP, el Consejo de Universidades cobra mayor dinamismo recientemente, rol que se acrecienta como producto del incremento de los títulos incorporados al artículo 43 de la LES. Los aspectos conflictivos en el seno del CU están vinculados, por un lado, a la delimitación de incumbencias profesionales entre las diversas carreras; y por otro, a señalamientos acerca de la necesidad de respetar los principios de la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza, en el marco de los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado. (Nosiglia, 2009, pp. 570).

También Krotsch (2003) profundiza en el análisis de la redistribución de los espacios de poder tanto a nivel central (Ministerio de Educación –Secretaría de Políticas Universitarias–, Consejo de Universidades, CONEAU, Consejos de Planificación Regional de Políticas de Educación Superior –CPRES–) como de cada una de las Universidades Nacionales.

Todo lo anterior da pie para pensar en cuál es el grado de autonomía que le cabe a las Instituciones Universitarias –y en particular a sus órganos de gestión centrales y de Facultades, como también a los docentes universitarios– en la determinación de sus planes de estudio, si vemos que los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de una carrera determinada, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido el respectivo título, (en el caso de las profesiones encuadradas en el artículo 43 de la LES) son fijados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU– “operativiza” las decisiones ministeriales y tiene a cargo los procesos de acreditación de grado y posgrado.

Pero si volvemos al origen del entramado político-educativo reseñado actual, es decir a la matriz neoliberal que subyace a estas políticas, podremos observar que se trata de algo más complejo que de la fijación altamente centralizada de normativas nacionales importantes y de una redistribución de espacios de poder a partir de la LES. Se trata de un grupo de políticas que tienden a cambiar el perfil de nuestras Universidades latinoamericanas en general y argentinas en particular, de modo tal que Marcela Mollis (2006) llega a hablar de que la identidad de estas Universidades se ve alterada por estas políticas que básicamente reducen al mínimo el financiamiento estatal de la educación superior y envían a las instituciones universitarias a la búsqueda de recursos alternativos en el mercado y trocan muchas veces la proyección social del conocimiento por la mercantilización del mismo.

También cabe recordar que los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado se llevan a cabo en la misma matriz sociopolítica y discursiva, de modo que el perfil del egresado a la que esta normativa conduce, necesita ser deconstruido críticamente.

Desde mi perspectiva, y en acuerdo con la postura de autores que trabajan en forma crítica esta temática y que son retomados por el ICPC en sus propuestas de formación y en los asesoramientos que realiza, lo más importante es el sentido, la dirección, el/los objetivo/s de estas políticas, no solamente el conocimiento superficial de las mismas.

B) En el ítem precedente, señalé que las temáticas sociopolíticas del Taller de referencia nos colocan a los formadores/asesores en un lugar difícil por lo complejo y controvertido de las mismas, lo que relacioné con la normativa universitaria vigente y su matriz neoliberal de base.

En este ítem realizaré una aproximación teórico/reflexiva acerca de por qué se produce en los

profesores/asesores y en los destinatarios del Taller, el interjuego “resistencia-reconocimiento” a las temáticas sociopolíticas, abordadas en el marco socio-normativo anteriormente desarrollado.

Conforme a mi criterio, la formación y el asesoramiento desde lo sociopolítico, nos pone a los formadores/asesores, –y pone a los destinatarios de la formación pedagógica–, ante la relativa autonomía de la profesión docente. Lo condicionada que está por las políticas vigentes, políticas consecuentes con una globalización de corte neoliberal, con el consecuente descuido frecuente de lo local, lo nacional, lo regional. El abordaje de estas temáticas genera por ello muchas veces resistencia y dificultad para su aceptación, aunque también ayudan a superar el desconocimiento y la ignorancia sobre la normativa vigente y el entramado neoliberal que a ella subyace; por lo cual su reconocimiento deja abiertas las puertas a la realización de acciones alternativas.

Acerca de la relativa autonomía de los docentes en otros niveles del sistema educativo, se han pronunciado muchos autores desde perspectivas diversas². Estas teorizaciones pueden ser trasladadas a los docentes del nivel superior universitario conforme a mi posición, pero considerando que el ejercicio docente en las Universidades se da en el marco de otras características que le dan una identidad propia.

Estos supuestos que acabo de esbozar, conforme a mi experiencia como formadora y asesora, miembro del área sociopolítica del ICPC, y que ampliaré en las Conclusiones del trabajo, podrían ser indagados en otra investigación. Si bien sólo son fruto de mis observaciones y registros en este Taller –y en algunas otras acciones de formación pedagógica del ICPC–, que no están aún sistematizados en el marco de un Proyecto de Investigación específico, me parece de interés compartirlos en este Relato de experiencia educativa.

Sobre los trabajos de innovación pedagógica presentados por los docentes en el Taller

En los dos últimos encuentros, los destinatarios del Taller de formación pedagógica de 2012 objeto de este relato, expusieron sus propuestas de innovación pedagógica en presencia de autoridades de la Secretaría Académica del Rectorado. Las propuestas que presentaron los docentes –con el asesoramiento de los Coordinadores del ICPC a lo largo del Taller y en diálogo interdisciplinario continuo con los destinatarios–, abarcaron un amplio espectro temático.

Es promisorio conocer algunas de las propuestas de innovación que presentaron los destinatarios del Taller de referencia, entre las que podemos citar:

- 1) la de un grupo de cátedras de Veterinaria, que menciona entre sus objetivos: “lograr la integración de los conocimientos adquiridos y amalgamarlos con el rol profesional”, para lo cual proponen revisar los contenidos de esas asignaturas, especialmente la metodología de evaluación, aún ligada a los bolilleros;
- 2) la de una cátedra de una disciplina básica de la Facultad de Medicina, que busca adecuar sus contenidos al rol profesional del médico e integrarlos con otras cátedras de primer año mediante la creación de Talleres de integración;

² Ver Cristina Davini -1995- y su planteo acerca de la relación entre autonomía, poder y control en el trabajo docente, donde diferencia entre autonomía real y virtual; y Lourdes Montero -2001- que sostiene que la docente es una “semiprofesión”, entre otros aspectos, por la poca autonomía en la determinación de sus tareas específicas.

- 3) la de cátedras de Educación Física, que buscan generar espacios de debate entre ellas en torno al perfil del egresado, buscando una mayor articulación entre teoría y práctica desde primer año;
- 4) las propuestas de Cátedras de Ciencias Naturales: articular el curriculum desde el cursillo de ambientación con las futuras prácticas profesionales; realizar una Integración Curricular Inter-cátedras; crear espacios de formación y actualización docente a través de talleres de reflexión, y fortalecer institucionalmente el Sistema de Tutorías;
- 5) y la propuesta de una cátedra de una ciencia básica de las carreras de Ingeniero Agrónomo y de Ingeniero Zootecnista, que planteó con este título dicha innovación: “Reconciliación entre la asignatura y las incumbencias profesionales”. Ésta se llevaría a cabo fundamentalmente mediante estrategias de articulación teoría-práctica: Seminarios de problemas conceptuales y numéricos tomando como ejemplo una situación problemática relacionada con la práctica profesional, y prácticas de laboratorio donde se adquieran destrezas y se desarrollen temas que involucren la agronomía y la zootecnia (salida al campo, toma de muestras de suelo y/o agua).

Las anteriores y otras propuestas se analizaron en su contexto, señalando los docentes que aquél en el cual se implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje, dista de ser óptimo en varias Unidades Académicas de la UNT: masividad, falta de docentes, espacio físico insuficiente, inadecuada relación docente-alumnos. Marcaron también que el desafío es lograr que las propuestas innovadoras logren implementarse, para lo cual se requiere de apoyo institucional. Y también la importancia, en todos los casos, de un análisis crítico del perfil de los graduados a los que todas las innovaciones citadas aluden.

Conclusiones

En estas Conclusiones complementaré el análisis teórico-reflexivo iniciado en el subtítulo “El docente/asesor pedagógico frente a las temáticas sociopolíticas tratadas en el Taller”, donde hice hincapié en la relación entre autonomía institucional y docente con las políticas universitarias vigentes.

De acuerdo a mi criterio, a pesar de ser temáticas que incomodan a los formadores/asesores y a los docentes, las de orden sociopolítico son también temáticas posibilitadoras de la búsqueda de intersticios a la normativa, de “maximización” de los márgenes de autonomía docente, lo que no sería posible de no abordar críticamente las mismas. Abordaje crítico que no debe pretender llevar a cabo una tarea de “imposición ideológica”, como lúcidamente nos advierte Contreras Domingo (1999) cuando habla del perfil docente del denominado “intelectual crítico” –planteo de Giroux–, y de los docentes que llevan a cabo una “reflexión crítica” –líneas de Kemmis y Smyth entre otros–.

Contreras Domingo (1999) señala, siguiendo a Ellsworth, que: (...) “las teorías pedagógicas críticas, como la de Giroux, alimentan ideales sociales sobre el falso supuesto de que es posible construir una perspectiva crítica de la educación y la sociedad que permite liberarse de todas la opresiones y dependencias (...)”. Continúa:

La reflexión crítica no puede entenderse como aquel proceso de iluminación o ilustración sobre una base firme, segura y unificada para todos los afectados, ni tampoco como aquella posición privilegiada desde la que tener acceso al conocimiento de las distorsiones, porque la posición del teórico crítico (o la de una teoría crítica en sí) es también una posición que necesita ser desvelada y comprendida como afectada, al igual que todas, por una determinada localización social” (Contreras Domingo, 1999, p. 139).

Más adelante Contreras Domingo señala: (...) “Pero tampoco podemos renunciar a la idea de compromiso a la que se abre la emancipación y la perspectiva del intelectual crítico, de tal forma que la autonomía no se convierta en una búsqueda personal insensible a las diferencias que revelan injusticias, opresiones y marginaciones; diferencias que encontramos también en la práctica educativa y que a menudo vienen provocadas o son sostenidas por ellas (...) En el encuentro con otros (tanto el alumnado, como las madres y los padres, colegas y otros sectores sociales), la autonomía profesional o, si se quiere, la emancipación, debería empezar, junto a esa sensibilidad moral, por el reconocimiento de nuestros propios límites y parcialidades como forma de comprensión de los otros. Un reconocimiento que no es espontáneo, sino buscado de forma autoexigente y trabajosa, pero tampoco impuesto o dogmáticamente establecido mediante verdades ya liberadoras. Vista así, la autonomía profesional pierde su sentido de autosuficiencia, para acercarse a la solidaridad”. (Contreras Domingo, 1999, pp 143).

Retomando lo dicho por Contreras Domingo, las propuestas de formación y asesorías del ICPC en general, y de este Taller en particular, no buscan mostrar los condicionamientos sociopolíticos del ejercicio docente a sus destinatarios en pos de proponer ideales de emancipación “plenos”, sino en pos del reconocimiento de esos condicionamientos para desde allí, en conjunto, acercarnos a lo que él denomina solidaridad. También se trata de favorecer procesos reflexivos y críticos que pongan a los docentes universitarios frente a la necesidad de llevar a cabo cambios desde un libre posicionamiento frente a las políticas vigentes –desde una perspectiva crítica a las mismas o en consonancia total o parcial con ellas, ya que si bien se explicita la postura crítica del Instituto, se muestran también los fundamentos propios de las normativas vigentes–.

En cuanto al Taller de 2012 objeto de este Relato, considero que el tratamiento de temáticas sociopolíticas en la formación y el asesoramiento para innovaciones pedagógicas realizados en el mismo –en el que además se coordinaron acciones con la Secretaría Académica del Rectorado de la UNT–, puede aportar elementos de análisis no sólo para promover innovaciones pedagógicas como las referidas oportunamente, sino para instalar debates al interior de Departamentos, Institutos, Comisiones Curriculares, Comisiones de Autoevaluación, etc., en vistas en todos los casos a que los actores institucionales puedan buscar intersticios y espacios de acción que hagan posible la concreción de objetivos no fijados sólo verticalmente por las políticas vigentes, sino con su concurso y genuina participación. Espacios donde puedan comenzar nuevas ideas que se concreten progresivamente en algunas acciones transformadoras de la enseñanza en la Universidad.

Referencias

- Contreras Domingo, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Grande, M. I. (2015). Los talleres de formación pedagógica como espacios de asesoramiento para la formación de docentes universitarios: un recorrido histórico por los talleres coordinados por un Instituto de la UNT. *En IV Encuentro Nacional y Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias*. San Miguel de Tucumán, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Krotsch, P. (2003). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En H. Vessuri (Coord.). *Universidad e investigación científica* (pp. 85-101). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nosiglia, M. C. (2009). *Del Gobierno de las Universidades: aportes de las investigaciones realizadas*. Proyecto UBACyT F 116: Los cambios en el gobierno de la Educación Superior en la Argentina a partir de los 90. El papel de los organismos de coordinación universitaria. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Villagra de Burgos, A. (2009). La cultura de cátedra: su incidencia en la ausencia-presencia de innovaciones en la enseñanza universitaria. *En I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires: UBA.

Acompañamiento de los procesos de estudio y aprendizaje: una práctica de intervención del asesor pedagógico universitario

Analía del Valle Pizarro

apizarro04@gmail.com

UNT

Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia sobre una práctica de intervención de una Asesoría Pedagógica Universitaria (APU) denominada en sus orígenes Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) y actualmente Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC), de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). La línea de trabajo, abordada desde una perspectiva psicopedagógica, integra un Programa de Acompañamiento en el *Proceso formativo del docente y del estudiante universitario*, el que fue presentado a la Secretaría de Coordinación y Fortalecimiento del Grado de la Facultad de F y L (UNT). Dicho Programa tiene como propósito contribuir a mejorar la retención de los estudiantes de los primeros años donde se observa bajo rendimiento académico, debido a la falta de adecuación a exigencias académico-curriculares y a problemáticas de índole socio-económico-culturales.

Cabe destacar que este Programa tiene antecedentes y fundamentos en un recorrido de los asesores de esta institución en distintos escenarios socio-histórico-políticos respondiendo a requerimientos de distintas Facultades tales como: Bioquímica, Química y Farmacia; Cs Exactas y Cs. Económicas, Cs Naturales y Derecho y Cs Sociales.

Los destinatarios de las prácticas de los Asesores fueron: docentes de 1er año, a través de mesas de trabajo; estudiantes, en Talleres de Ambientación a la Vida Universitaria

Accompanying the study and learning processes: a practice of intervention of the pedagogical university advisor

Abstract

This communication presents an experience on an intervention practice of a University Pedagogical Advisory (APU), originally called the Center for University Pedagogy (CPU) and currently the Coordinating Institute for Training Programs (ICPC), of the Faculty of Philosophy and Literature (UNT). The line of work, addressed from a psychopedagogical perspective, integrates an Accompaniment Program in the training process of the teacher and the university student, which was presented to the Coordination and Strengthening Secretary of the Faculty of F and L (UNT). The purpose of this Program is to contribute to improving the retention of students from the first years of low academic performance, due to the lack of adaptation to academic-curricular requirements and socio-economic-cultural problems.

It should be noted that this Program has background and foundations in a tour of the advisors of this institution in different socio-historical-political scenarios, responding to the requirements of different Faculties such as: Biochemistry, Chemistry and Pharmacy; Cs Exact and Cs. Economic, Natural Cs and Law and Social Cs.

The recipients of the practices of the Advisors were: 1st year teachers, through working groups; students, in Workshops of Ambience to the University Life

De acuerdo a las propuestas obtenidas en Mesas de Trabajo y a los resultados de una encuesta de estudio a los ingresantes se propone: fortalecer el Acompañamiento de los Procesos de Aprendizaje de Estudiantes de los primeros años, a través de talleres coordinados por docentes del ICPC/IOVE y estudiantes avanzados /tutores.

Palabras clave: acompañamiento, aprendizaje, asesor pedagógico universitario

According to the proposals obtained in the Work Tables and the results of a study survey for new entrants, it is proposed to: Strengthen the Accompaniment of the Student Learning Processes of the first years, through workshops coordinated by ICPC / IOVE teachers and advanced students / tutors

Keywords: accompaniment, learning, university pedagogical advisor

1. Modo de Introducción

Esta comunicación intenta compartir una experiencia sobre la puesta en marcha de la Línea estudio y aprendizaje correspondiente al Programa de Acompañamiento en el Proceso formativo del docente y del estudiante universitario. Dicho Programa fue elaborado por el Equipo de Asesores Pedagógicos del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) y presentado para su consideración a la Secretaría de Coordinación y Fortalecimiento del Grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

Cabe destacar que el Programa basa sus antecedentes y fundamentos en un largo recorrido de los asesores pedagógicos de esta institución por diferentes escenarios socio-históricos, respondiendo a requerimientos de equipos de gestión tanto de Facultades de la UNT como de otras universidades del medio.

2. Antecedentes: Haciendo un poco de Historia

Desde 1984, escenario de la reapertura democrática, la Institución ICPC ha transitado por distintas experiencias de formación pedagógica destinadas a estudiantes universitarios de 1er año y coordinadas con integrantes del área psicopedagógica de la Institución, entre ellas se citan: Talleres de aprendizaje en las Facultades de Medicina, Filosofía y Letras, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Psicología. Las temáticas más representativas que se trabajaron en estas ofertas de Formación Pedagógica fueron: el Estudio Independiente; aportes de las teorías constructivistas a los procesos de aprendizaje en el nivel universitario, La relación pedagógica y el contrato en las clases universitarias.

Respecto a las prácticas de intervención sobre Ambientación a la Vida Universitaria se realizaron desde 1995 en adelante Cursos de Metodología de Estudio Independiente y Talleres de Aprendizaje en las Facultades de Bioquímica, Química y Farmacia; Cs Exactas; Cs Económicas; Cs. Naturales y Derecho y Cs. Sociales.

Todas las prácticas enunciadas se implementaron con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes y contribuir al ingreso y permanencia de los estudiantes en las diferentes carreras.

En los dos últimos períodos académicos (2016/17), la Secretaría de Fortalecimiento del Grado de nuestra facultad, convocó al Instituto de Orientación, Vocacional Educativa (IOVE) y al Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) para organizar y desarrollar el Módulo Vida universitaria destinado a los aspirantes a ingresar a las distintas carreras que ofrece esta casa de estudios.

3. Marco conceptual

Sobre las Asesorías

Estudios realizados en las últimas décadas, reconocen a las **asesorías pedagógicas universitarias (APU)** como una profesión de “ayuda”, “**acompañamiento**” en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución universitaria como un todo y al aula en particular. El asesor pedagógico universitario puede nombrarse como: coordinador, facilitador, mediador, formador, experto, orientador, y otros... Tanto el asesor, como el ámbito institucional en el que se desempeña, le adscriben diferentes significados y construyen distintos imaginarios sobre el desempeño de su rol (Lucarelli, 2014).

La función de asesoramiento surge de la conciencia de incertidumbre derivada del reconocimiento de un vacío que se desea o necesita llenar y la “consideración y aceptación de la existencia de otro como capaz, o en condiciones de prestar una orientación o ayuda para disminuirla” (Fernández, 2000).

El **asesoramiento** va mucho más allá de la intervención pedagógica, tiene que ver con el contexto social, histórico, político, con los rasgos y dinámicas institucionales, con las relaciones interpersonales y grupales. Requiere de una formación que va más allá de lo pedagógico en sentido restringido (Souto, 2012).

Se llamará **Asesoría Psicopedagógica** a una práctica de intervención del Asesor Pedagógico Universitario, especializado en el campo de la Psicología Educacional, y considerará su abordaje desde la perspectiva psicosocial y constructivista. Desde este posicionamiento el Asesor tiene como misión potenciar tanto en docentes como en alumnos la capacidad de pensar y reflexionar, no sólo sobre los contenidos de aprendizaje sino sobre sus propios procesos cognitivos, favoreciendo el desarrollo progresivo de estilos de aprendizaje estratégico. En síntesis, el asesoramiento psicopedagógico se constituye en una realidad compleja y multiforme y sus características son propias del contexto en que se desarrolla. Se concibe como una labor continua, sistemática, interdisciplinaria, integral, comprensiva que conduce a la autonomía de los sujetos aprehendientes (Coll y Solé, 2001).

Sobre la intervención

La noción de **intervención** alude a un “venir entre” un “interponerse” y, en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales, organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. Pensar el asesor como tercero, o en otras palabras en su papel de intermediario, supone considerarlo como un provocador que promueve, a través de un dispositivo de trabajo determinado, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis. (Nicastro y Andreozzi, 2010)

- Prácticas de intervención de las APU
- La formación pedagógica del docente universitario
- La intervención y el asesoramiento académico-curricular a niveles macro/micro (cátedra, Comisiones)
- La investigación educativa

- Los procesos de evaluación y acreditación institucional
- Tareas de Extensión
- La orientación y acompañamiento a estudiantes

Sobre el acompañamiento

- **Acompañamiento** en el proceso formativo remite a un camino que se recorre y se construye, es un proceso intencionado y orientado, que se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante (APU) y el acompañado (docentes/estudiantes), hacia el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de aprendizaje de los estudiantes y hacia el proceso formativo de los profesionales de la docencia creando redes de interacción en un marco de horizontalidad.

Sobre la formación

Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro... uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Los formadores son mediadores, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación. Existen tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad (Ferry, 1997).

Siguiendo a Beillerot (1996), la formación tiene que ver con toda la persona, sus capacidades concientes, su afectividad, su imaginario y su inconsciente. La formación tiene una orientación clínica porque toma un lugar en una historia individual, un pasado y futuro del sujeto.

- Acompañamiento desde la Perspectiva psicopedagógica

El acompañamiento psicopedagógico se entenderá como la orientación tanto a nivel individual como de pequeños grupos, durante la trayectoria académica de los estudiantes universitarios con la finalidad de contribuir a mejorar y apoyar la permanencia de los estudiantes en las diferentes carreras.

Conceptos relevantes desde la psicología cognitiva que sustentaran el acompañamiento en la Línea estudio y aprendizaje

a) *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Vygotsky.*

Para fundamentar teóricamente el "acompañamiento en el proceso de aprendizaje" la Teoría Socio-Histórica hace su aporte dando cuenta que los procesos Psicológicos Superiores (PPS) se originan en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. Están histórica y socialmente constituidos y son producto de la línea de desarrollo cultural. (Baquero, 1996).

Respecto a la hipótesis de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** es considerada por Álvarez Del Río (1990) como un proceso de apropiación de herramientas y de desarrollo de estructuras mentales, que tiene mayor profundidad "que una simple transmisión" de conocimientos concretos del experto al aprendiz.

Siguiendo a Vygotsky (1988), "es la distancia existente entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo o potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. “Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia”. (Baquero, 1996)

Lacasa, Cosano y Reina (1997) sostienen, respecto a la ZDP, que no puede agotarse en una relación interpersonal, sino que ha de interpretarse en relación con el contexto sociocultural de los participantes. Rogoff (1993), por su parte, ha aportado el concepto de participación guiada, el mismo incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural.

b) Andamiaje: Brunner

Su formulación original fue efectuada por Woods, Bruner y Ross en 1976 y, desde ese entonces, ha tenido un uso crecientemente difundido y con puntos de aplicación similares a los de la categoría de ZDP, al punto de ser utilizados en ciertas ocasiones como sinónimos (Neuman y Cole, 1991).

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve “colaborativamente” teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegando gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo (Baquero, 1996).

En síntesis: el andamiaje implica delegar en el sujeto progresivamente la responsabilidad por ser menos experto en el proceso de adquisición de una actividad compleja. Dicha actividad debe ser situada en un contexto histórico-socio-cultural,

c) Aprendizaje Significativo: Ausubel

Se recupera de la línea de Ausubel –uno de los precursores del estudio de los procesos mentales comprensivos y significativos en el salón de clases– que la comprensión es el eje fundamental de todo proceso de aprendizaje, por ello lo que se comprenderá será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos.

- *Conocimientos previos.*

Estos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas anteriores –escolares o no– o de aprendizajes espontáneos; asimismo, pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje y ser más o menos correctos. En cualquier caso, de lo que no hay ninguna duda es de que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que a construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. (Coll, 1987)

d) Desempeños de comprensión: Perkins

Perkins (1999) profundiza los planteos de Ausubel respecto al valor de la comprensión en el aprendizaje y afirma que “la comprensión es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe, es decir, es la capacidad de desempeño flexible”. Define a la comprensión como un proceso complejo, una operación del pensamiento que interviene en la lectura, como así también en otros

aprendizajes. Considera que es factible capacitar para la comprensión, ya que no es una capacidad innata. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

e) Estrategias cognitivas y metacognitivas

Estrategias cognitivas “constituyen un sistema de operaciones intelectuales que favorecen la construcción de procesos de aprendizajes críticos, creativos y autónomos en los sujetos”. “Implican una toma de decisiones respecto al Itinerario o ruta que se emprenderá según las metas de aprendizaje para lograr desarrollar secuencias integradas de actividades” (Pizarro, 2010).

Estrategias metacognitivas se definen como

la capacidad de los sujetos para autorregular el propio aprendizaje, los sujetos ponen en juego su capacidad autorregulatoria a través del conocimiento de sus potencialidades cognitivas, lo que implica un permanente monitoreo mientras resuelven actividades: revisión, cuestionamiento, aprender del error, hacer reajustes, reformulaciones. (Pizarro, 2010)

4. Acciones de Acompañamiento a Docente y Estudiantes (2015-2016)

La línea de trabajo, abordada desde una perspectiva psicopedagógica, está destinada a docentes de los primeros años y alumnos ingresantes y de grado de la Facultad de F y Letras (UNT).

Mesas de trabajo dirigidos a los docentes universitarios de primer año

De acuerdo a las tareas de coordinación entre la Secretaría de Fortalecimiento del Grado y el ICPC, se organizaron mesas de trabajo con los docentes responsables de cátedras de Primer año a fin de iniciar la reflexión sobre las temáticas más relevantes y que, a la vez, necesitaban alternativas de resolución por parte no sólo de los docentes sino fundamentalmente desde la gestión Facultad e Universidad.

Objetivos

- Reflexionar sobre las concepciones de aprendizaje, enseñanza y conocimiento sujetas a atravesamientos socio-históricos-institucionales y subjetivos.
- Estimular la construcción de estrategias de aprendizaje pertinentes a las diferentes disciplinas científicas fundamentadas en procesos comprensivos y significativos en entornos presenciales y virtuales.
- Contribuir a la valoración del uso de estrategias metacognitivas en los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes universitarios como de los propios docentes, a fin de evaluarlas y resignificarlas.

Ejes conceptuales

- Relación docente-alumnos-conocimiento en el aula universitaria.
- Estrategias de aprendizaje y competencias de los alumnos universitarios centradas en la modalidad presencial de los 1ros años.
- El aprendizaje del estudiante universitario en entornos virtuales. Estilos de interacción y estrategias específicas.

Estrategias metodológicas

La estrategia metodológica requería la reflexión sobre un material gráfico y relatos sobre: “Experiencias gratificantes/ o poco gratificantes de aprendizaje en la Universidad” producidos por alumnos de la UNT y en particular de la materia optativa ofrecida por el ICPC: “Problemática del estudiante universitario: un abordaje desde la formación pedagógica”. Facultad de Filosofía y Letras.

Problemáticas planteadas por docentes de las Carreras de Geografía, Letras, Filosofía e Historia.

En la facultad faltan lugares de estudio para los alumnos ya que el espacio de la biblioteca es insuficiente, además es necesario el acceso a internet en los distintos espacios para estimular la búsqueda de información.

Se observan grupos que egresaron de la escuela secundaria con bajo nivel de rendimiento académico.

Se identifican dificultades para adaptarse a la modalidad de los estudios superiores, metodologías poco adecuadas, como así también escasos conocimientos previos para abordar las disciplinas científicas.

Bajo nivel de lectura comprensiva lo que se visualiza en la dificultad para interpretar consignas.

Las competencias para el trabajo intelectual están poco desarrolladas.

Se observan serias dificultades para sistematizar la información.

Se destaca que el número de docentes que integran las cátedras es inadecuado para atender los grupos numerosos y acompañarlos en sus procesos de estudio y aprendizaje.

Propuestas

- Implementar lugares adecuados para el estudio de alumnos que permanecen en la facultad doble turno, sea por su lugar de residencia o el horario discontinuo en el cursado de sus materias. En lo posible con acceso a Internet dados los requerimientos de presentación de
- Trabajos e indagación de información.
- Acceder lugares comunes de sociabilización entre docentes y estudiantes.
- Nivelar los conocimientos e instrumentos de aprendizaje que traen los alumnos del secundario a través de talleres y jornadas de trabajo.
- Realizar seguimiento en las asignaturas promocionales a través de tutorías.
- Organizar clases que articulen teoría y práctica de modo de tornarlas más significativas, fundamentalmente las materias destinadas a estudiantes de distintas carreras.
- Realizar simulacros de evaluaciones parciales y finales en horas de consultas.
- Para acompañar a los ingresantes en su inserción a la vida académica elaborar materiales didácticos, en forma conjunta entre los docentes de cátedras de Primer año y los Asesores Pedagógicos del ICPC.

Talleres con ingresantes en el marco del Módulo Vida Universitaria

Objetivos

Que los alumnos logren:

- Reconocer las estrategias de aprendizaje que utilizan cuando estudian.

- Identificar las dificultades en sus procesos de aprendizaje y analicen sus posibles causas.
- Conocer las competencias de aprendizaje requeridas para el nivel universitario.
- Reflexionar sobre la necesidad de revisar e incorporar nuevas estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel universitario.

Ejes Temáticos

- Propuesta para el aprendizaje comprensivo y significativo de los alumnos universitarios.
- Estrategias de aprendizaje que intervienen en el Estudio Independiente.
- Los procesos de lectura y escritura requeridos en el nivel superior.
- Competencias específicas para abordar el estudio de las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales.

Estrategias metodológicas

Se contó con la participación de estudiantes colaboradores de la carrera de Ciencias de la Educación

- Se administró una encuesta de estudio independiente con el propósito de indagar en los procesos de estudio y aprendizaje.
- Se procesaron los resultados de la encuesta y analizaron en próximas reuniones procurando que la devolución fuera generadora de diálogo y reflexión, por lo que se estimuló la participación de los ingresantes.
- Se trabajó con dispositivos power point elaborados para tal fin, los que tomaron como insumo además de los resultados de la encuesta, producciones gráficas y escritas realizadas por alumnos de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación en una asignatura optativa relacionada a la Problemática del estudiante universitario.

Destinatarios

La Comisión estuvo formada en su mayoría por ingresantes para los cuales el Ciclo de Ambientación era su primera experiencia universitaria. Sin embargo, también hubo algunos integrantes que habían tenido experiencias universitarias incompletas en otras Facultades y otros que habían abandonado la carrera en esta Facultad y la estaban retomando después de algunos años.

Resultados de la Encuesta sobre estrategias de estudio y aprendizaje

- *Cómo organizan el tiempo de estudio.*

De un total de 23 encuestas el 66 % contestaron que organizan su tiempo elaborando un cronograma; a su vez el (22%) organizan su tiempo según lo urgente y el 13,5% no organizan su tiempo de estudio.

- *Con quién estudian.*

El 74% respondieron que estudian solos; el 18% en grupo y solo el 9% lo hacen en pareja.

La mayoría que contestó que estudia sólo lo hace para poder concentrarse más y para no distraerse lo que favorece para poder acomodar sus tiempos personales.. Los alumnos que estudian en grupo y en pareja opinan que de esa manera intercambian información, dudas, apuntes, comparten ejemplos, todo ello los ayuda a comprender mejor los temas.

- *Recursos que utilizan para estudiar.*

El 100% de los jóvenes encuestados utilizan apuntes de clase, ya que de esta manera pueden saber cuáles son los temas importantes según el profesor o que temas solicitará el profesor en los exámenes; otros estudiantes utilizan fotocopias de libros, ya que cuanto más información tengan mejor servirá para la apropiación de los contenidos, por otro lado, y en la manera que el factor económico lo permita, optan por comprar libros que no consiguen en biblioteca. Respecto al uso de bibliografía el 80% desconoce el autor y fecha de publicación, no leen gráficos y notas al pie, asimismo no vinculan lo que leen con experiencias de la vida cotidiana.

- *Cómo elaboran y organizan la información.*

El 48% relacionan los temas, buscan ejemplos, realizan comparaciones y clasifican la información. El 39,50% a veces suelen elaborar y organizar la información. Y solo el 13,5% contestaron que no lo hacen.

Todos los alumnos ingresantes utilizan para organizar la información cuadros, resúmenes, esquemas, fichas, etc. Sólo el 26,10% además de utilizar los medios ya mencionados para organizar la información realizan otras actividades como por ejemplo: repetir lo estudiado delante de un espejo, redactar lo que se estudió, charlas con compañeros sobre los temas o explicarse entre ellos conceptos que no comprendieron.

- *Aspectos que dificultan la comprensión.*

Al responder a este tema, la mayoría opinó que se dificulta la comprensión debido al vocabulario desconocido para ellos tanto cuando el profesor desarrolla una clase o cuando leen los textos. Por otro lado, muchas veces no logran comprender la modalidad en que el profesor dicta sus clases, siendo conscientes que muchas veces les falta estudio y asumen poca responsabilidad frente al mismo.

- *Opiniones de cierre.*

Al finalizar la encuesta, los alumnos expresaron la mayoría que espera: mejorar sus estrategias de estudio; logran cursar todas las materias de primer año; poder finalizar con éxito su carrera, entre otros.

En plenario para trabajar los resultados de la encuesta se procuró que tomen conciencia del lugar que tienen como estudiantes universitarios, ya sea que se posicionan como sujetos activos/ pasivos, invitando al grupo a sumir sus estudios con autonomía y de manera dinámica y responsable.

En el debate sobre las competencias que los alumnos consideran que deben reforzar y desarrollar para encarar los estudios universitarios, enunciaron –en su mayor tendencia– las siguientes: lectura comprensiva, escritura académica, exposición de informes, pensamiento creativo, toma de decisiones y resolución de problemas.

5. Propuestas Alternativas

En base a las evaluaciones realizadas sobre la producción en las mesas de trabajo así como en los talleres con ingresantes se propuso lo siguiente:

- Dar continuidad a la Organización de Jornadas con Docentes de Primer año, invitando a participar a profesores de las carreras que no estuvieron presentes en las 1eras mesas de Trabajo, a fin de repensar conjuntamente, entre otros temas de relevancia, las metodologías de estudio específicas de las disciplinas, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las encuestas administradas a los ingresantes.
- Capacitar a alumnos de los últimos cursos como acompañantes/ tutores con el propósito que

colaboren en la coordinación de Talleres de Estudio Independiente y Metodologías de Estudio. Además que brinden asesoramiento, orientación e información a sus pares sobre aquellos temas o cuestiones que inciden en el rendimiento académico adecuado tales como: organización del tiempo de estudio según propuesta curricular, metodologías de estudio pertinentes a las disciplinas científicas, estrategias para preparar exámenes de carácter oral o escrito, problemas de concentración y apropiación del conocimiento.

En el caso de detectar en algunos estudiantes que estén atravesando problemáticas emocionales que puedan generarle inhibición intelectual afectando sus logros de aprendizaje, como así también detectar necesidad de reorientación hacia otras carreras, está prevista la derivación al Aspe o IOVE, organismos de la UNT, destinados a la atención de estudiantes universitarios.

6. Reflexiones Finales

La concreción del diseño de este programa dio lugar a expresar el anhelo de la institución respecto a una labor sostenida de "acompañamiento del asesor pedagógico al estudiante universitario", procurando promover aprendizajes significativos y la construcción de estrategias que puedan ser transferidas en toda situación de estudio, entre otros aspectos. Asimismo, promover el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y creativo en el estudiante, considerando que éste debe desarrollar no sólo competencias intelectuales sino también competencias prácticas, interactivas, sociales y éticas.

En este sentido, los contenidos y las formas de trabajo intentan propiciar una política de retención de los estudiantes. Además, estas prácticas permitieron que se derivarán nuevas líneas de acción respecto a la compleja problemática universitaria del ingreso y permanencia.

Referencias

- Coll, C. y Solé, I. (2001). Aprendizaje Significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus* (15) - Mayo/Junio, 2001.
- Fernández, L. (2000). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V. (2014): El Asesor Pedagógico en las Universidades Argentinas: realidades y posibilidades de su accionar en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 10, número 9, 2014. ISSN1851-6297. ISSN en línea 2362-3349.
- Pizarro, A. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en formación Pedagógica Universitaria a distancia en la UNT. Tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNT. Depositada en Custodia, Dirección Nacional de Derecho de Autor (Expediente N°5034237) Aceptada para su publicación en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Julio de 2016. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Souto, M. (2012). Una experiencia en torno a la asesoría pedagógica como objeto de reflexión en el tiempo en E. Lucarelli y C. Finkelstein: *El asesor pedagógico en la Universidad entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.