



ISSN 2314-0488

ISSN 2314-0496 (electrónico)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO III / Nro. 4
Abril - Mayo 2014

Polifonías
Revista de Educación

Año III - Nº 4 // Abril - Mayo 2014

ISSN: 2314-0488

ISSN 2314-0496 (electrónico)

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

Email: revistapolifonias@yahoo.com.ar

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

COPYRIGHT: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN - ISSN: 2314-0488 - ISSN: 2314-0496 (electrónico)

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: MARÍA EUGENIA CABRERA

VICE DIRECTORA DECANA: ROSANA PASQUALE

SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE

SUBSECRETARIA: MÓNICA CASTRO

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:
ALICIA ITATÍ PALERMO**

SUBSECRETARIA: LUCIANA MANNI

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORA Y CO-EDITORA: SILVIA BRUSILOVSKY Y ALICIA ITATÍ PALERMO

**CONSEJO EDITORIAL: MARÍA EUGENIA CABRERA - PATRICIA DIGILIO - MÓNICA
INSAURRALDE - MARÍA DEL CARMEN MAIMONE - MARÍA ROSA MISURACA -
LILIANA TRIGO - BRISA VARELA**

SECRETARIA DE REDACCIÓN: GABRIELA VILARIÑO

CORRECCIÓN DE ESTILO: RICARDO SCHMIDT

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

**FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS AS; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC**

Consejo Académico

JUAN AZCOAGA
RICARDO BAQUERO
DORA BARRANCOS
FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR
PILAR BENEJAM ARGUIMBAU
JEAN PAUL BRONKART
ALICIA CAMILLONI
JOSÉ ANTONIO CASTORINA
SUSANA CELMAN

GAUDENCIO FRIGOTTO
BEGOÑA GROS SALVAT
ESTELA KLETT
GUILLERMO OROZCO GÓMEZ
MARCELA PRONKO
JORGE RODRÍGUEZ GUERRA
MARÍA TERESA SIRVENT
MIGUEL SOMOZA
NORA ELICHIRY

Evaluadores de este número:

ADRIANA ARPINI, GERMÁN CANTERO, ALICIA CARRANZA, ALEJANDRA CIRIZA,
JAVIER FLAX, VIVIANA MANCOVSKY, ADRIANA MARRERO, ANDREA REVEL CHION,
MARIANA SANMARTINO.

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la UNLu publica trabajos inéditos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes del pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Se propone como objetivos:

- 1) Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu así como de otras instituciones del país y del extranjero.
- 2) Promover debates sobre problemáticas educacionales.
- 3) Constituir un medio de actualización académica.
- 4) Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
- 5) Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO III / N° 4

(2014)

INDICE

Editorial.....	9
----------------	---

DOSSIER “INGRESO UNIVERSITARIO”

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas”.....	13
“La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones” Bernard Charlot.....	15
“Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario” Halina Stasiejko, Karina Krauth y Loreley Pelayo Valente.....	36
“Lectura, escritura, diálogos: la construcción del conocimiento en el ingreso universitario” Silvina Baudino, María del Pilar Britos y Eleonora Friedrich.....	51
“El ingreso en Ingeniería: polisemias y disputas” Rita Lilian Amieva.....	62

ARTÍCULOS

“Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique” María Josefa Cabello Martínez e Irene Martínez Martín.....	79
“Argumentar y escribir para aprender biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos” María Elena Molina.....	97
“¿Diversidad o desigualdad?: Una política de identidades fragmentadas” Evangelina Rico.....	120
“Planes de mejora institucional. Reflexiones, propuestas” Diego Agustín Moreiras.....	141

COMENTARIOS DE LIBROS

Javier Auyero y María Fernanda Berti (2013) “La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense” Adriana Migliavacca.....	161
Silvia Grinberg (coordinadora) (2013) “La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad” Stella Mas Rocha.....	166

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos.....	171
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación.....	174
Posgrados de la UNLu de interés para educadores.....	183

Editorial

El tratamiento del tema del ingreso a la universidad -propuesto en el dossier de este número de Polifonías- parte de un primer gran acuerdo que tenemos en el Departamento de Educación y al que la revista adhiere: el carácter abierto y gratuito que debe tener la universidad pública y la defensa del ingreso irrestricto a ella. Ambos aspectos son condiciones centrales -no únicas- para democratizar este nivel. Desde estos principios básicos se despliegan los múltiples aspectos vinculados con la permanencia, el avance y el egreso de los estudiantes.

El debate sobre la **inclusión social y escolar** atravesó todo el “V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas”, organizado desde el Departamento de Educación a través de su División de Pedagogía Universitaria. Esta preocupación está presente en algunos de sus trabajos que retomamos para el dossier de este número de Polifonías. En realidad esta problemática -que implica un planteo de la relación de la educación con un proyecto de sociedad- atraviesa actualmente todos los niveles y modalidades de nuestro sistema educativo. Su debate en relación con la universidad exige problematizarnos sobre algunas cuestiones centrales referidas a las políticas universitarias -el sentido de la educación pública, los objetivos de la universidad, las definiciones de calidad que defendemos, el tipo de conocimiento que priorizamos- porque con ellas se relacionan las decisiones que tomamos cotidianamente en torno a los saberes que circulan en nuestras aulas y en el afuera, sobre las prácticas de enseñanza que se proponen, sobre la formación de los profesores, sobre la articulación con la escuela secundaria, sobre nuestros estudiantes y sus experiencias de vida, expectativas y logros, sobre los compromisos que asumimos como docentes en la formación de sujetos que deben contar con formaciones rigurosas y estar comprometidos con los desafíos propios del momento histórico. Sabemos que esta tarea de interrogación y búsqueda de repuestas no finaliza nunca y que es necesario analizar la realidad, tanto la que favorece los objetivos como la que muestra los obstáculos, para enfrentarlos.

Las recientes políticas públicas despliegan programas y proyectos de apoyo económico a los estudiantes para lograr el acceso, la reinserción o la finalización de sus estudios -lo cual sin duda es importante y se orienta a garantizar el derecho a la educación- pero esta decisión es contemporánea de los reclamos de los docentes por sus condiciones económicas de trabajo, de la insuficiencia de la capacitación docente gratuita, de la persistencia de la Ley Universitaria, resabio de las políticas de nueva derecha de los años 90, de programas del Ministerio de Educación que financian determinadas líneas de trabajo y condicionan, así, decisiones institucionales en pos de la búsqueda de recursos.

Pero estos condicionamientos no nos impiden seguir intentando compartir las experiencias realizadas, para seguir construyendo alternativas. Y para que, desde la reflexión sobre las prácticas en el contexto de la realidad sociopolítica nacional, se avance en desnaturalizar los discursos y las prácticas instituidas, en generar nuevas preguntas y en buscar posibles respuestas. Por eso, en este número ofrecemos ideas sobre el ingreso y las estrategias que permitan retención con aprendizaje de calidad, a partir de las reflexiones de un especialista y de las de colegas, tanto sobre los problemas como sobre algunas de las respuestas encontradas.

Nuestras realidades latinoamericanas están permanentemente desafiándonos a interrogar lo que existe y a pensar en cómo transformarlo en la búsqueda de aproximarnos a la igualdad de derechos para todos. La reflexión colectiva sobre las políticas nacionales y provinciales, sobre las prácticas institucionales existentes, sobre las nuevas experiencias generadas en los distintos países, permite un intercambio que, deseamos, posibilite la generación de nuevas preguntas que nos interpelen sobre lo deseable y lo posible.

María Eugenia Cabrera
Decana

Alicia Itatí Palermo
Coeditora

Silvia Brusilovsky
Editora

Dossier “Ingreso Universitario”



V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas”

El término ingreso universitario refiere a una realidad compleja y heterogénea, atravesada por el contexto socio-histórico-político, las propuestas y limitaciones institucionales, los estilos académicos, las historias personales y escolares de los alumnos y de sus docentes, los deseos, las expectativas, las posibilidades... Esta complejidad –siempre nueva– desafía a la Universidad a encontrar nuevas respuestas en múltiples aspectos.

Desde el año 2004, los Encuentros sobre el Ingreso a la Universidad Pública se abren como un espacio de reflexión y debate destinado a todos los actores de la vida universitaria, en el que estas preocupaciones ocupan un lugar central. Sucesivamente se han celebrado en las universidades de Córdoba (2004), Entre Ríos (2006), Río Cuarto (2008) y del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2011). En 2013 la Universidad de Luján, a través del Departamento de Educación, asumió la responsabilidad de dar continuidad a esta alternativa instituida para consolidar y profundizar los intercambios iniciados, ampliando la mirada hacia nuevos planteos y problemas.

El Encuentro se realizó en la sede central de la UNLu, durante los días 7, 8 y 9 de agosto, con la participación de aproximadamente 400 colegas de un gran número de universidades nacionales argentinas, y también de la Universidad de la República de Uruguay y de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

El propósito general que guió el desarrollo de esta reunión fue contribuir a profundizar la comprensión sobre la complejidad de los procesos de ingreso y retención, problematizando las interpretaciones de sentido común con que suelen explicarse el desgranamiento, el retraso y el abandono de los estudios. La intención central ha sido comenzar a construir criterios compartidos para orientar el diseño de propuestas institucionales orgánicas que permitan superar los intentos aislados y periféricos, a partir de los aportes de distintas perspectivas teóricas y del análisis de experiencias.

Se presentaron alrededor de ciento ochenta trabajos, enmarcados en los distintos ejes de discusión:

- El ingreso a la universidad pública en el contexto político actual.
- Las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras.
- El ingresante universitario como sujeto de aprendizaje.
- Las propuestas de enseñanza en los primeros años de la formación universitaria.

Durante los tres días del Encuentro se desarrollaron también conferencias y paneles con académicos internacionales y de diferentes universidades del país.

La transcripción de las exposiciones de los especialistas será publicada junto con las conclusiones de las discusiones grupales en un libro que se estima finalizar en 2014.

Con motivo del Encuentro, los días 5 y 6 de agosto, se realizó un seminario a cargo del Dr. Bernard Charlot (catedrático de Filosofía, Doctor en Letras y Ciencias Humanas y Profesor Emérito de la Universidad París VIII, Francia). Dicho seminario congregó a aproximadamente cien asistentes, entre los cuales se contaron docentes-investigadores de diversas universidades del país, docentes de otros niveles de la enseñanza y estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación de esta Universidad.

En esta revista se publican las ideas principales presentadas por el Dr. Charlot en ese seminario. También se incluyen tres de los trabajos presentados en el Encuentro, que abordan la construcción de sentido sobre los problemas que docentes y estudiantes encuentran en su paso por los inicios de la carrera universitaria. Nos referimos a las ponencias de Halina Stasiejko, Karina Krauth y Loreley Pelayo Valente (UBA) “Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario”; de Silvina Baudino, María del Pilar Britos y Eleonora Friedrich (UNER) “Lectura, escritura, diálogos: la construcción del conocimiento en el ingreso universitario”; y de Rita Lilian Amieva (UNRC) “El ingreso en Ingeniería: polisemias y disputas”.

La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones

Bernard Charlot¹
Aceptado Mayo 2014

Presentación

En este número de la Revista Polifonías presentamos las contribuciones centrales del seminario desarrollado por el doctor Charlot. Consideramos necesario realizar dos aclaraciones: por una parte, la conferencia que se registró durante las dos jornadas que duró el seminario ha sido editada en función de garantizar su comunicabilidad, procurando en todo momento respetar fielmente el contenido planteado y, en lo posible, su enunciación original. Por otra parte, y en el mismo sentido, las consideraciones sobre metodologías y resultados de las investigaciones, tratadas especialmente durante la última parte del seminario bajo una modalidad participativa de preguntas y respuestas, no forman parte de este artículo, el cual sólo retoma las ideas expresadas por el Dr. Charlot en su exposición.

A modo de breve presentación de Bernard Charlot diremos que es catedrático de Filosofía, Doctor en Letras y Ciencias Humanas y Profesor Emérito de la Universidad Paris VIII (Francia). Es pedagogo e investigador en Ciencias de la Educación de vastísima trayectoria, profesor invitado en numerosas universidades y director de tesis de maestría, doctorado y posdoctorado. Actualmente se desempeña como Profesor Visitante Nacional Senior de la CAPES en actividad en la Universidad Federal de Sergipe (UFS) en Brasil.

De sus numerosas publicaciones se han editado en español:

- La relación con el saber. Elementos para una teoría (2008) Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy (2008) Montevideo: Trilce.

¹ La desgrabación y la edición estuvo a cargo del equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLu. El texto que se publica fue supervisado y aprobado por el autor. Se conserva el estilo que tuvo en la presentación oral.

Primera jornada

Voy a referirme en este seminario a las cuestiones mencionadas en el título que he dado a este encuentro: “La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones”. En un primer momento, voy a presentar el tema de la relación con el saber, luego voy a referirme especialmente a las diferentes problemáticas y, finalmente, conoceremos los datos que ustedes o algunos de ustedes recogieron en sus cursos a partir de la siguiente consigna propuesta con anticipación: Se invitará a los estudiantes a escribir un texto breve que responda al siguiente planteo “desde que nací he aprendido muchas cosas en mi casa, en la escuela, en la calle y en otros lugares. ¿Qué y con quién, qué creo que ha sido importante en ese proceso y ahora qué espero seguir aprendiendo?”.

Vamos a hablar también sobre la metodología adoptada en las investigaciones y de los resultados obtenidos. Mis propias investigaciones fueron desarrolladas en la enseñanza primaria y frecuentemente en la enseñanza secundaria. No investigué directamente la cuestión de la relación con el saber en la universidad pero, en los dos últimos años, supervisé tres posdoctorados sobre la relación con el saber, uno en la enseñanza media (como se llama en Brasil a los tres últimos años de la enseñanza secundaria) y dos posdoctorados en la enseñanza superior, uno en la universidad privada y otro en la universidad pública.

Comienzo. Relación con el saber ¿de qué se trata? El asunto es antiguo, la expresión es reciente, el trabajo de campo o la problematización es aún más reciente. Voy a explicar los tres puntos. El asunto es antiguo, en cierta forma la cuestión de la relación con el saber está en el centro de la filosofía clásica, es lo que plantea Sócrates cuando dice “conócete a ti mismo”, es la cuestión del debate entre Platón y los sofistas, es la cuestión de Descartes con la duda metódica, es la cuestión de Hegel en toda la Fenomenología del Espíritu, recientemente es una cuestión en Marx.

Es una problemática clásica pero no aparece históricamente como relación con el saber, ya que fue planteada de otra forma. Recientemente, es la cuestión fundamental de Gaston Bachelard, que para mí es una referencia máxima. Cuando él habla de la formación del espíritu científico, de los obstáculos epistemológicos, de la ruptura epistemológica, cuando explica que no hay continuidad sino una ruptura entre el saber cotidiano y el saber científico, allí aparece una cuestión de relación con el saber. Se podría decir que el vínculo entre el Bachelard de la epistemología y el Bachelard del psicoanálisis es la cuestión de la relación con el saber. Dijimos: un asunto antiguo, una expresión reciente. Aparentemente, el primer autor que utilizó la expresión *relación con el saber* fue Jacques Lacan, el gran psicoanalista francés, en la década del 60. Es una cuestión que nació varias veces, no me importa quién fue el padre, lo que me interesa es el mundo intelectual en el que nació la noción. Y nació en el mundo del psicoanálisis con la cuestión del deseo, por lo cual uno de los enfoques de la relación con el saber es psicoanalítico. Quiero mencionar que el principal grupo

que trabajó la orientación psicoanalítica es el de Jacky Beillerot con otros colegas, en la Universidad de Paris X.

Otra mirada de la cuestión de la relación con el saber es sociológica. Critiqué durante mucho tiempo a Bourdieu –probablemente el sociólogo de la educación más importante del siglo XX– utilizando la cuestión de la relación con el saber y descubrí más tarde que en el libro *La reproducción*, publicado en 1970, Bourdieu refiere a esta cuestión, a la relación con el lenguaje, a la relación con la cultura. Por lo tanto, la segunda raíz de la noción y mi punto de partida es la sociológica, donde aparece la cuestión de la desigualdad social frente y dentro de la escuela. Pero yo necesité casi diez años para descubrir una relación fuerte entre el enfoque psicoanalítico –la cuestión del sujeto– y el enfoque socio-político. Soy investigador, soy en cierta forma político. Todo lo que digo siempre tiene una lectura científica, la de un investigador, de un intelectual, y una lectura política. Para mí fue necesario salir de una lectura política ya terminada, acabada, marxista “de respuesta”, ya que creo que es interesante ser marxista “de pregunta”. Mi problema político y sociológico fue el de la práctica y el del sujeto. Forman una dupla pero son dos problemáticas separadas. Lacan nunca habla de la cuestión social, no habla de Bourdieu ni de la sociología. Los sociólogos dicen: el sujeto no es mi tema. Yo critiqué a Dubet diciendo que él planteaba la cuestión de la subjetivación, pero que mi problema no era sólo la subjetivación sino también el sujeto. Él me respondió: “Soy sociólogo, por lo tanto la cuestión del sujeto no es para mí”. Pero yo soy educador, soy profesor en Ciencias de la Educación, contribuyo a la formación de profesores, y en el aula quien entra cada día no es la sociedad con mayúsculas, entran alumnos. Los alumnos son sujetos singulares pero son también sujetos sociales, hijos de esa familia pobre o rica, miembros de esa sociedad. Eso no se puede olvidar. Probablemente, una de las principales ventajas de la relación con el saber es esa tentativa de no ignorar ni olvidar ni la cuestión sociológica ni la cuestión de la existencia de sujetos humanos que tienen una vida singular.

La tercera cuestión que voy a abordar más tarde es la cuestión didáctica. Chevallard es el “padre” de la cuestión de la transposición didáctica. Él no la “inventó”, pero es verdad que fue quien desarrolló la problemática. Él descubrió luego en nuestras investigaciones el concepto de la relación con el saber y lo usó para aclarar de cierta forma el concepto de transposición didáctica.

Hasta aquí presenté tres abordajes fundamentales. Voy a dedicarme ahora al trabajo reciente de conceptualización. La expresión “relación con el saber” nace en la década del 60, la problematización del desarrollo del concepto fue hecha en la década de 70, de hecho ya a fines de los 70 hablo de relación social con el saber con base en la perspectiva marxista. Las primeras investigaciones de campo con mi equipo ESCOL (Escuela, socialización y comunidades locales), especialmente con Jean Yves Rochex y Élisabeth Bautier –quienes ahora son responsables del equipo francés– empiezan en el

inicio de la década del 90 cuando surgen los interrogantes sobre la desigualdad social, sobre el deseo de aprender y también sobre la cuestión de las diferencias de lógicas entre la institución escolar y los estudiantes. Al respecto, digo algo simple: el profesor trabaja en principio para divulgar el saber, pero la mayoría de los estudiantes no va a la escuela y a la universidad para aprender saberes, va para obtener luego un buen empleo. La dificultad se plantea porque desde la teoría siempre estamos suponiendo que los estudiantes quieren aprender; es cierto que se interesan también en eso, pero su principal objetivo es terminar la carrera, ganar puntos para entrar en el posgrado, recibir un diploma. Es fundamental salir del discurso acabado y enfrentar la realidad. Y la realidad está constituida también por personas que no quieren aprender. Por lo tanto, cuando queremos cambiar, transformar la escuela o la universidad, tenemos que intentar entender la situación real y ahí se encuentra la cuestión de la relación con el saber. Cuál es el sentido de ir a escuela, cuál es el sentido de ir a la universidad...

El segundo equipo que realizó investigaciones fue el de Jacky Beillerot con base en el psicoanálisis. Al hablar de la cuestión del sujeto y del deseo mi perspectiva es lacaniana; la de Beillerot y su grupo, freudiana. El debate fundamental es la cuestión de la socialización. El punto de vista del equipo de Beillerot es que se debe trabajar la cuestión del deseo de saber y, después, de la socialización. Considero, desde el punto de vista marxista –que es el punto de vista de Vigotsky también, de la psicología histórico-cultural– que el ser humano ya está socializado, no existe un ser humano que deba ser socializado, ya tiene una dimensión social antes de nacer. Antes de nacer ya hay personas que piensan en ese niño, en esa niña que está por nacer. Nuestra vida humana es social, socializada. La forma en que los padres van a reaccionar cuando el bebé llora es una cuestión social. No sobrevivimos trabajando, como plantea la perspectiva marxista clásica, el bebé no sobrevive trabajando, sobrevive seduciendo a sus padres. La relación es social. Si se piensa la construcción de un ser humano inmediatamente social estamos en la perspectiva marxista de Vigotsky.

Pero, al menos en Brasil, los vigotskyanos de la psicología histórico cultural no aceptan la perspectiva del psicoanálisis. El marxismo habla de necesidades pero yo tengo deseos, no sólo necesidades. La otra es una interpretación marxista antigua, rígida. Como marxista, ¿qué voy a hacer con el deseo...? es un debate interesante.

Estoy trabajando en círculos, estoy profundizando las cuestiones que ya fueron abordadas porque creo que es más provechoso entrar así en cada problemática. Vuelvo la perspectiva de Chevallard. La idea fundamental de Chevallard es que existe una transposición didáctica del saber por parte de la institución escolar. Una idea que no todos aceptan, existen debates al respecto. Desde esa perspectiva, para apropiarse de un saber dentro de una institución se debe entrar en la lógica de esa institución, en particular se debe entrar en la forma en la que la institución se relaciona con el saber, también en el caso de la universidad. Esta es una de nuestras dificultades más importantes en la

universidad. Al respecto, se ha demostrado en un clásico de la sociología, *Boys in White*, que para ser estudiante de medicina lo primero que se debe aprender no es medicina, sino cómo comportarse como estudiante de medicina, por ejemplo, cómo acompañar al gran profesor en su recorrida por el hospital. Lleva tiempo aprender qué significa ser estudiante en la universidad, lo veo en mis clases. Probablemente, en el primer año de la universidad lo primero que haya que enseñar sea eso. Los ingresantes no saben qué significa, no se trata solamente de lo que se habla a menudo sobre los métodos para estudiar, aunque a eso se refiere también. Pero se trata fundamentalmente de la relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, consigo mismo. Eso es lo que define el hecho de ser estudiante. Chevallard no explica todo esto, pero esa idea de transposición didáctica, de entrar en diferentes lógicas me parece fundamental.

Para salir del marxismo rígido, ahora soy neo marxista por varias razones. Perteneczo a una generación de marxistas que se interesaron por la cuestión del sujeto, de la ideología, de la cultura. Recibimos una gran contribución al respecto cuando los textos de Vigotsky llegaron a Europa en la década del 80. Lo que me ayudó mucho fue también la práctica de formador. Trabajé en una escuela normal formando maestros, o haciendo de cuenta, porque creo que es difícil formar profesores ya que es complejo definir qué es ser profesor. Nos faltan evidencias claras, precisas. “Formando profesores” descubrí que estaba cayendo en una contradicción fundamental. En mis tiempos libres, por las noches, escribía que el fracaso escolar estaba planeado, porque estudiando la planificación económica podía verificar que era necesario tener determinado porcentaje de mano de obra sin calificación y que las carreras que se abrían se correspondían con las necesidades del mercado de trabajo. Pero de día, con mis estudiantes de profesorado en el aula, podía ver que los alumnos no entendían nada de ese problema. Nunca un estudiante me respondió “no importa, el fracaso escolar es planeado”. Por un lado, teóricamente, con base en la economía, afirmaba que el fracaso estaba planeado, por otro lado, en el aula podía constatar que al explicar de cierta manera no entendían, al explicar de otras formas, sí comprendían. ¿Qué se hace con eso? Sigo tratando de entender cómo podemos enseñar de una manera más eficaz.

El primer texto que escribí sobre la relación con el saber fue sobre matemática, respecto de los contenidos no matemáticos de la enseñanza de la matemática porque me enfrenté con una dificultad, la cuestión de la desigualdad social. Soy hijo de un obrero y de una empleada administrativa, soy una contradicción con la teoría de la sociología de la reproducción porque no debía tener éxito en la escuela, debía fracasar desde el punto de vista de las probabilidades. Trato de comprender la contradicción entre las estadísticas y la práctica. Si existiera un destino social determinado yo no podría estar en la universidad diciendo esto, pero no voy a negar que existe una desigualdad social frente la escuela. Verifiqué esto también en Brasil al estudiar el examen de ingreso a la Universidad Federal de Sergipe. Entre los aprobados había cincuenta hijos de padres analfabetos,

no es mucho, pero es. Si no hubiera desigualdad social deberíamos encontrar muchos más que cincuenta, entonces hay desigualdad social. Pero, al mismo tiempo, ¿quiénes conforman ese grupo?, ¿quiénes son?, ¿qué sucedió en su historia? Mi respuesta es buscar la relación que ellos tienen con el saber.

Luego de plantear la cuestión del deseo, la problemática sociológica y de las prácticas, llego ahora a la cuestión antropológica fundamental: qué significa aprender cuando se es un ser humano. Porque sólo un ser humano aprende. Hay diversas formas de aprender cuando se es humano, lo que me remite a la denominación de mi ex-grupo de investigación “Escuela, socialización y comunidades locales”. Cuando se vive en un barrio popular, ¿qué cosas importa aprender?; y cuando se es hijo o hija de médicos, ¿qué cosas importa aprender?, ¿cuáles son las oportunidades para aprender en un caso o en el otro? Son las diversas formas de aprender que llamé “las figuras del aprender”. Son evidentes la diversidad y la heterogeneidad, defiendo la idea de la heterogeneidad y de la diversidad de las formas de aprender. Esta es una de las principales dificultades con la que chocamos en la escuela primaria y secundaria. ¿Qué importa aprender? ¿Qué significa aprender? Incluso, preguntarse si aprender es traicionar. Cuando soy hijo de analfabetos y termino la escuela secundaria tengo derecho a la enseñanza superior, y cuando entro a la universidad, ¿cómo se tornan mis relaciones con mis pares, con mis amigos de la infancia? ¿Aprender es traicionar? ¿Aprender es pasar al otro lado de la frontera social? Encontré estos problemas en las investigaciones. Y quien pertenece a los medios populares sabe de esta dificultad... del orgullo y del sufrimiento de padres e hijos. El orgullo de haber cumplido la misión familiar de tener éxito en la escuela y el sufrimiento de los dos lados por lo que la sociología francesa llama “tránsfugas”. La sociología francesa habla de los niños de medios populares que tienen éxito escolar como tránsfugas porque pasan de un mundo a otro. Van contra su origen. Esa es también la cuestión de la relación con el saber, de la relación con la escuela.

La ventaja del método concéntrico es que ya abordamos varios temas, ahora voy a profundizar. Voy a indicar pistas, incluso sobre los debates teóricos fundamentales. Voy a hablar sucesivamente de la cuestión pedagógica, de la cuestión psicoanalítica, de la cuestión sociológica, de la cuestión didáctica y de la cuestión antropológica.

Comenzaré por las principales pistas sobre la cuestión pedagógica. Podría resumir mis investigaciones diciendo que intentan responder a tres preguntas. Considero, como Gastón Bachelard, que “todo conocimiento es una respuesta a una pregunta”, y por lo tanto entiendo que se define una investigación, en primer lugar, a partir del cuestionamiento. Habrán advertido que todavía no di ninguna definición de la “relación con el saber”, y probablemente no la voy a dar. Si fuera necesario, podría darla, pero no sirve, la definición llega al final del proceso. Por lo tanto, empiezo por el cuestionamiento, si es necesario finalizaré con una definición, pero realmente cada uno puede construir la definición después de entender el cuestionamiento y de conocer los principales resultados. Podría resumir

entonces mis estudios diciendo que intentan responder a tres preguntas relacionadas: ¿Cuál es el sentido de ir a la escuela?, ¿cuál es el sentido de estudiar en la escuela?, y ¿cuál es el sentido de aprender y comprender en la escuela y en otros lugares? ¿Por qué? Por lo que ahora llamo ecuación pedagógica y que me permite afirmar que aprender no es esa cuestión de la pedagogía tradicional, de la pedagogía activa o constructivista de la que siempre se habla. Por ejemplo, en Brasil y en Francia, los profesores de primario y secundario tienen prácticas básicamente tradicionales, porque la escuela las impone con su segmentación del tiempo, del espacio, de los grupos y la necesidad de poner una nota a cada uno según una evaluación individual. Y los resultados son prácticas básicamente tradicionales, con el esfuerzo de abrir paréntesis de tipo constructivista, pero en Brasil el profesor tiene prácticas tradicionales aunque él sabe que debe decir que es constructivista para no tener problemas. Pero cuando se juega ese pequeño juego, no se avanza en el aula.

Teóricamente soy constructivista, pero sé prácticamente que ese discurso no funciona en la realidad de la escuela. Mi problema es cambiar la realidad, no plantear un discurso que no sirva para nada. Por lo tanto mi ecuación pedagógica es: aprender = actividad intelectual + sentido + placer. Ese es el problema a ser resuelto. Entonces, ¿por qué hablar de “actividad”? Porque en definitiva un alumno aprende cuando se moviliza intelectualmente. Entonces, “concretamente” el problema se resuelve cuando uno hace lo que puede para que eso suceda y solamente se moviliza intelectualmente quien encuentra en la situación un sentido relacionado con el aprendizaje. Una vez un alumno francés me dijo: “*en la escuela me gusta todo, salvo las clases y los profesores*”. Esa me parece una buena definición para muchos alumnos: la escuela es un lugar para encontrarse con otros. El problema es que en la escuela hay que estudiar, al menos hacer de cuenta que se estudia. La cuestión es que cada vez hay menos alumnos que hacen de cuenta. Si hay al menos alumnos que hacen de cuenta, el profesor aún puede enseñar, cuando el alumno no hace de cuenta, el profesor tiene que hacer de cuenta que enseña. Y esto es a lo que llaman crisis de la educación.

Dijimos: actividad intelectual, sentido, más placer, placer ligado al esfuerzo. No se aprende sin esfuerzo, pero el esfuerzo puede ser una fuente de placer, quien hace deporte lo sabe. Hay muchas consecuencias concretas, por ejemplo, elegir entre una clase magistral o el trabajo en grupo. Aprendí muchas cosas escuchando hablar a otro, si no, no estaría haciendo lo que estoy haciendo, pero también perdí muchas horas de mi vida en la misma situación. El problema no es hablar o no hablar, el problema es el contenido. En cuanto al trabajo en grupo, claramente su estructura es mejor para organizar la actividad intelectual de varios alumnos, pero sé por experiencia que muchas veces en el grupo hay uno que reflexiona, un segundo que anota, los demás viven su vida. Por lo tanto, no es la estructura del trabajo en grupo en sí la que importa, el problema es el sentido de la situación, fundamentalmente la actividad intelectual que ocurre y que es una de las consecuencias prácticas.

El problema es el sentido que se refiere al placer, al deseo. No estoy hablando de la motivación. No me gusta hablar de motivación porque por lo general cuando un profesor habla de motivar a los alumnos, termina siendo una manera de que los alumnos hagan lo que no tienen ganas de hacer. Eso funciona una semana o tres semanas, en la pseudo pedagogía de proyectos, por ejemplo. Y no estoy criticando la pedagogía de proyectos, estoy criticando la pseudo pedagogía de proyectos en la cual no se trabaja el proyecto del alumno, ni siquiera el proyecto del profesor, sino el proyecto del directivo, del ministerio, de no se sabe quién. La cuestión no es motivar sino movilizar, hacer que nazca un deseo de aprender, de saber, que va a permanecer después de que el docente salga del salón de clase. Esa es la cuestión del deseo, la movilización intelectual del alumno.

Es un problema que el profesor conoce con otras palabras: la clase interesante o el profesor interesante. Muy a menudo las cuestiones teóricas más fundamentales son también las cuestiones prácticas a ser resueltas y recíprocamente. ¿A qué llamamos una clase interesante? Investigamos eso en Francia y en Brasil, ¿qué significa interesante? Desde el punto de vista teórico creo que la respuesta, u otra forma de plantear la pregunta, es que una clase es interesante cuando el contenido intelectual encuentra un deseo profundo. Eso significa interesante en el sentido que plantea el psicoanálisis del que voy a hablar más adelante. Es extraño ¿cómo un teorema de matemática puede encontrar un deseo profundo?, ¿cómo una fórmula de química?, ¿cómo un momento histórico puede encontrar un deseo profundo? Aquí aparece la cuestión psicoanalítica en el asunto del deseo, más desde la perspectiva de Lacan que de Freud. Lo que me interesa es decir que lo que es primero es el deseo, no es el objeto deseable. No tenemos deseos porque existen cosas deseables, existen cosas deseables porque somos de cierta forma deseo. Por lo tanto, estamos en nuestra vida buscando un objeto para ese deseo, una “cosa” que nunca va a satisfacer el deseo. Lacan lo llama objeto “pequeño a” para no dar nombres, puede ser el poder, el amor, el dinero, puede ser el saber. El deseo quiere estar satisfecho, no puede haber deseo que no sea deseo de una “cosa”, pero esa “cosa” no es determinada. No es la cosa la que produce el deseo, es el deseo que busca un objeto, que puede ser el saber. El equipo de Beillerot investigó de manera interesante la cuestión del deseo. ¿Cuál es el deseo de la universidad, cuál es el deseo de saber en la universidad, qué forma de placer puede dar la cultura, la matemática, la lengua francesa...? Esta es la problemática fundamental desde el punto de vista del psicoanálisis.

Voy a introducir ahora la perspectiva didáctica, por ser complementaria de la perspectiva pedagógica. Durante mucho tiempo la didáctica supuso la existencia de un alumno que quiere aprender. Incluso siguiendo el discurso constructivista es necesario organizar la enseñanza para que el alumno aprenda. Pero hay un problema: el alumno no entra en la situación. Si hay un alumno que quiere aprender, y lo digo de manera un tanto cruel, ningún método pedagógico puede impedir que un alumno que quiere aprender, aprenda. Por lo tanto, como la didáctica supone un alumno que quiere aprender, supone la dificultad

principal ya resuelta. Pero la problemática central para el profesor se expresa con el alumno que no quiere aprender. Existe una diferencia entre lo que llamo el “yo epistémico” y el “yo empírico”. El “yo empírico” es el yo de la vida cotidiana, de la experiencia cotidiana, el “yo epistémico” es el sujeto del saber, que en la filosofía clásica era “la Razón”. El problema que tenemos entonces es hacer que el alumno pase del yo empírico al yo epistemológico, es decir, resolver la cuestión de qué significa pensar. Cuando pedimos que el alumno piense, quien reacciona en primer lugar es el yo empírico, el sujeto acumula ejemplos, tiene la certeza de que respondió porque dio gran cantidad de ejemplos que quizás ni vivió: es el yo empírico que habla. Pero queremos una respuesta del yo epistemológico, del yo que piensa. La dificultad que sobreviene cuando pedimos que expresen lo que ellos piensan es que estamos pidiendo algo para la que el yo epistemológico muchas veces fue poco construido en el nivel primario y secundario, y que en el ciclo superior no siempre fue aprehendido ni es sólido. De cierta forma, el yo epistemológico es una consecuencia de la enseñanza, pero estamos suponiendo la existencia de ese yo para poder enseñar. Es una dificultad que un colega francés, Dominique Glasman, planteó de una forma interesante. Él dijo que antiguamente las familias enviaban a la escuela alumnos, hoy las familias envían a la escuela niños y adolescentes, y quien tiene que hacer el trabajo de provocar el pasaje de niño a alumno es el profesor, por lo cual debe comenzar a enseñar antes de que existan las condiciones básicas para hacerlo. Es un problema fundamental, pero no hay otra opción. Lo que aparece en el desarrollo del proceso es la cuestión didáctica de la construcción de un yo epistémico.

¿Cuál es la actividad del que aprende?, ¿quién aprende?, ¿quién es ese yo que aprende? Aparece nuevamente una cuestión importante en Lacan, que no voy a desarrollar. Pregunta Lacan: ¿Quién es quien dice yo? Él utiliza la respuesta de un poeta francés, Rimbaud: Yo es un otro. Quien intenta decir quién es, no lo consigue. Puedo decir que soy profesor, ¿solamente eso? No, soy también mi pasado, mi futuro posible. Al final de cuentas ¿quién soy yo? La respuesta genial de Lacan: yo es quien dice yo. Por lo tanto, yo es un significante. Lacan va a explicar que el inconsciente no es una bolsa con contenidos extraños, el inconsciente es estructurado, es definido por el significante. Porque el propio sujeto es un significante. Esto me da una buena ayuda para trabajar en mi investigación con la cuestión del deseo y para abordar la problemática que me parece fundamental: la desigualdad social frente a la escuela. Porque ¿quién soy yo que aprendo? Claro que la respuesta no es sólo psicoanalítica. También es social. Pero no es sólo social, también es psicoanalítica. Siempre las dos dimensiones –sociohistórica e identitaria– son necesarias para responder quién es el sujeto que aprende, cuál su deseo, cuál su placer, cuál su interés y, qué lo moviliza básicamente, cuál es su relación con el mundo, con los otros, consigo mismo, con el tiempo, con el lenguaje...

Me referiré ahora a la problemática sociológica-antropológica que para mí es la más importante porque es mi cuestión de partida, la cuestión del fracaso escolar, el discurso sobre

el fracaso escolar. Cuando comienzo a investigar en la década de 70, es el momento en que la escuela francesa, en Brasil más tarde, probablemente también la escuela argentina, se abre a nuevos rumbos, en particular se construye la enseñanza secundaria. Muchos jóvenes que no habían podido ingresar a la escuela en las generaciones anteriores, pueden entrar... y fracasan. ¿Por qué? Ese es el problema aun no completamente resuelto pero sobre el que ya sabemos varias cosas. Se habla de crisis de la educación. En verdad, creo que no hay ninguna crisis de la educación. Si fuera una crisis, el enfermo estaría muerto desde hace mucho tiempo. No es una crisis, es otra cosa. A partir del momento en que se abre la escuela a nuevos tipos de alumnos, la escuela entra en contradicciones, la escuela comienza a ser atravesada por contradicciones profundas, estructurales. Es interesante advertir que cada vez que nuevos tipos de alumnos ingresan en una parte del sistema escolar, esa parte entra en "crisis". Ha pasado en el siglo XIX en la escuela primaria, después en la enseñanza secundaria, ya comenzó a suceder en la enseñanza superior. Debemos reflexionar sobre la forma en que reaccionamos: si queremos una escuela tranquila, calma, vamos a tener que aceptar la selección en la entrada; si queremos una escuela abierta, más democratizada, va a estar atravesada por contradicciones profundas. Tenemos que entender que los profesores generalmente quieren la democratización de la escuela, pero también es necesario asumir que la primera consecuencia de esa democratización es que las contradicciones entran en el salón de clase, por lo tanto el éxito democrático político se evidencia en problemas pedagógicos. El profesor tiene que entender eso. La consecuencia de la democratización es un trabajo profesional más difícil de hacer, es importante que se comprenda esto para que el profesor pueda enfrentar las nuevas situaciones entendiendo que esa dificultad profesional constituye un progreso político.

Comienzo entonces a investigar en esa época (años 70) porque en tanto investigador tengo que tratar de entender lo que sucede en la escuela. Respuestas surgen desde la sociología de la reproducción, que usa las estadísticas, aunque las primeras estadísticas no fueron productos de la sociología sino de la demografía que estudia los cursos escolares y que percibe pronto en el inicio de la década del 60 la desigualdad social frente a la escuela. Este es el tema estructural que va a desarrollar la sociología de la educación. Las explicaciones más interesantes son los planteos de Bourdieu-Passeron, especialmente en el libro "La reproducción". En esa sociología se sabe quién se aprovecha de la desigualdad, se llama escuela capitalista, clase dominante. Se sabe que existe una reproducción, pero mi problema es saber cómo se provoca. Cuando se estudian las estadísticas de ingreso y de egreso es innegable que existe una reproducción social, pero... ¿cómo se fabrica esa reproducción? ¿Cómo los profesores, que se consideran generalmente del lado del pueblo, son los agentes de la reproducción social? ¿Cómo esas personas que salen de las pequeñas clases medias son los agentes de un sistema que reproduce la desigualdad social? Existen las respuestas de los periodistas aludiendo a las deficiencias socioculturales, el discurso de clase media que puede percibir lo que el pueblo no tiene... pero que no presta ninguna atención a lo que el pueblo tiene. La sociología estableció que existe una correlación estadística entre el

nivel de fracaso escolar del alumno y el llamado origen social de la familia. En verdad es mucho más complejo porque la sociología utiliza la categoría socio económica del padre, pero cuando el padre trabaja es la madre quien se queda al cuidado de los niños. No existen en la sociología la hermana mayor, que es fundamental, no existe la vecina, el discurso de la vecina... Los profesores generalmente y los periodistas van a considerar que la sociología dijo que el fracaso es entonces causado por la familia. Sin embargo, la sociología nunca dijo eso, no habla de causas, sólo muestra una correlación. Este es un punto importantísimo. La sociología demostró que existe una correlación entre el origen social de los alumnos y su éxito escolar, pero eso no significa que la familia sea la causa del éxito o del fracaso. De hecho, puede haber una correlación entre dos fenómenos sin que uno sea causa y el otro efecto, en particular cuando los dos son efecto de un tercer fenómeno. En el área de la educación hay un ejemplo interesante de correlación: en una pequeña isla francesa, en el sur de África, Isla de la Reunión, una revista explicaba que había una correlación estadística entre el porcentaje de alumnos que van a saber leer al final de primer grado y el porcentaje de alumnos que viven en una casa, un departamento, que tienen un baño con ducha. Esto significa que cuantos más alumnos vivan en ese tipo de casa al principio del año, más alumnos que saben leer van a haber en el final del año. Se trata de una correlación estadística, no de una relación de casualidad: tomar duchas no ayuda a aprender a leer. Sin embargo, puedo plantear la hipótesis de que en una isla pobre, cuando el niño vive en una casa con mínimo de confort, probablemente la familia tiene también ciertas prácticas culturales, posiblemente el niño puede ver a los padres leyendo un libro o al menos revistas, y con certeza, esto le generará más ganas de saber leer, por lo tanto hay un vínculo entre la ducha y la lectura. Pero, es un conjunto de mediaciones, no una relación de causalidad. El trabajo de investigación es intentar entender, definir, conceptualizar, evidenciar esas mediaciones. La familia de medios populares tiene algo que ver con el fracaso pero no hay una relación causal. Entender eso es fundamental, incluso para formar a los jóvenes profesores para acabar con esa idea de que sus alumnos van a fracasar porque son pobres. Tenemos que darles instrumentos teóricos para entender esta situación. Bourdieu habla de capital cultural, capital simbólico: la familia de clase media transmite un capital cultural al niño, y ese capital cultural es del mismo tipo del que es necesario para tener éxito en la escuela. Esto explica parcialmente por qué los chicos de clase media tienen más éxito en la escuela. El problema para quien quiere entender esa historia del capital cultural es que se trata de una enorme metáfora: así como hay una reproducción biológica entre padres e hijos, también la hay en lo cultural. Y cómo se hereda ese capital, también es una metáfora. Es trabajoso entender cómo se produce la transmisión de ese capital cultural. No basta con esperar la muerte de los padres para heredar el saber, los hijos tienen que estudiar. Quiero saber cómo se hace esa transmisión del capital cultural, cuáles son las prácticas que allí actúan, porque si hay prácticas, puede ser que la escuela pueda intervenir, hacer algo en ese proceso. Cuando no se habla de las prácticas, parece un destino determinante. Cuando se abre la cuestión de las prácticas cambia la idea de lo que se puede hacer en la escuela.

Segunda respuesta de Bourdieu: la noción de habitus. Él desarrolla la noción de habitus, pero el primero en hablar de habitus fue Santo Tomás de Aquino. Quien le otorga un papel central en la sociología de la educación es Bourdieu. El habitus es el conjunto de disposiciones psíquicas construidas según el medio social, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes y matriz de prácticas y representaciones que pueden alcanzar objetivos sin que nadie persiga esos objetivos y producir efectos colectivos a través de la actividad individual. Significa que en esta vida estamos construyendo disposiciones psíquicas que son construidas en relación con el contexto social. Son estructuradas socialmente, pero son también estructurantes. Por lo tanto voy a actuar “de forma libre”, pero mis prácticas y mis representaciones dependen de mis gustos, y éstos obedecen a mis disposiciones psíquicas que fueron socialmente construidas. Esa explicación permite entender al mismo tiempo por qué existen probabilidades estadísticas, vinculadas con el contexto social, y por qué cada uno actúa, crea y piensa “libremente”. Ahora bien, el habitus esclarece muchas cuestiones pero lo que no explica es la construcción del propio habitus. Es la sociología que construye el concepto de disposiciones psíquicas sin hablar con ningún psicólogo, de la misma forma que Freud habló de las masas sin hablar con ningún sociólogo. Existe una psicología de los sociólogos y una sociología de los psicólogos. Otro problema: el habitus, ¿es permanente? Estoy viviendo en Brasil pero mi habitus fue construido en Francia en la década del 50. Bourdieu enfrenta este problema en su libro titulado “La miseria del mundo”. Antes de publicarlo, escribió un artículo llamado “El sufrimiento”. Pero, ¿quién sufre? El sujeto. ¿Cómo puedo hablar del sufrimiento si no contemplo la cuestión del sujeto? Bourdieu plantea que el sufrimiento nace del desfase entre el habitus construido y sus condiciones actuales del funcionamiento. Pero el problema es que ahora, con la aceleración del cambio social, ese desfase es la situación de vida de cada uno. Siempre hay cambio y si es así, estoy introduciendo en consecuencia una oportunidad para la escuela de cambiar el destino de los sujetos.

Hay también resultados de investigación empírica. Es cierto que hay más probabilidades de fracaso escolar en los medios sociales pobres pero, a pesar de todo, hay sujetos surgidos de esos medios que tienen éxito escolar. Y hay hijos de profesores universitarios, de médicos, que fracasan en la escuela. Es el problema que la sociología llama del éxito y fracaso paradójico. A pesar de recibir todo el capital cultural de los padres, el alumno puede fracasar. Otro ejemplo: en una familia con varios hermanos, unos fracasan y otros no, aunque se desarrollen en el mismo contexto socio cultural. Por eso es necesario singularizar la vida de cada uno. Otros resultados empíricos son interesantes. Es importante el papel que desempeña la hermana mayor en las familias populares, a veces es ella la que fracasa en la escuela pero a la vez es quien acompaña el recorrido y ayuda a los hermanos menores. Se sabe también que los hijos de militantes tienen más éxito en la escuela porque esas familias dan importancia al saber. La cuestión teórica plantea en definitiva que no se hereda la posición social, se construye, se tiene una actividad en el mundo.

Termino con la perspectiva social distinguiendo la posición social objetiva de la posición social subjetiva. El mejor ejemplo que conozco es del ex presidente de Brasil, Lula, que vivió en un lugar alejado del centro del país, con su madre, cinco o seis hermanos, que viajó en camión desde su pueblo hasta San Pablo porque no tenían dinero para pagar un transporte. Posición social objetiva: ¿qué va a suceder en la vida de ese niño? Hay varias hipótesis para el acontecer de la vida de ese sujeto: puede entrar en el tráfico de droga, puede también ser especialista de “capoeira”, etc. Él se formó, porque ser tornero mecánico supone una formación, entró en la actividad gremial, política y, contradiciendo todas las estadísticas posibles, terminó siendo presidente de la república. Lo que importa no es solamente la posición social objetiva, lo que importa es la posición social subjetiva. Como decía Sartre, entender lo que hago con lo que la sociedad hizo conmigo. Me remite también a las niñas y jóvenes inmigrantes pobres de la periferia de París, quienes están al cuidado de sus hermanos, de los primos, de la casa, que podemos suponer que fracasarían en la escuela. Sin embargo, una minoría era exitosa en la escuela, y se explicaba porque gracias a ella encontraban un lugar donde eran reconocidas en su singularidad, en sus derechos. La escuela es un lugar que sufre las consecuencias sociales, pero también es un lugar de compensación, depende de lo que se haga. ¿Cuál es la posición social subjetiva de los estudiantes universitarios? No hay ningún determinante, nada que se explique mecánicamente. El hecho de que estudie o no depende de la posición social subjetiva.

Voy a terminar con una pequeña síntesis. No hablé aun en extenso de la perspectiva antropológica que es fundamental para entender cómo se relaciona el sujeto que es un ser humano que pertenece a una sociedad y cultura, que tiene una historia singular, que se construyó como sujeto. Voy a explicar en el próximo encuentro entonces que la educación es un triple proceso de hominización, socialización –ingreso en la cultura y singularización– subjetivación. Indisociablemente soy un ser humano, social y con mi historia singular. Con estas bases antropológicas puedo entender mejor mis preguntas del lado del psicoanálisis y del lado de la sociología.

Termino este encuentro destacando tres puntos. Primer punto: la sociedad no es solamente un conjunto de posiciones, es también un conjunto de actividades. Así soy marxista, la sociología de la reproducción no es marxista. Lo que define al capitalismo, según Marx, no es un conjunto de posiciones sociales sino que es la propia actividad la que va a definir las clases sociales. No existen clases sociales por sí, existe una actividad de producción que genera clases y posiciones sociales diferentes. Lo que estoy haciendo es volver a esas ideas fundamentales del marxismo. En la educación, la idea de praxis, al cambiar el mundo cambia uno mismo, por lo tanto coloco la práctica en el centro de la discusión. Abro un espacio nuevamente para las prácticas en la escuela. Lo que estoy diciendo es que las prácticas tienen efectos. Lo que la sociología de la reproducción tradicional dice a los profesores es “ustedes van a fracasar, pero no es su culpa”. Digo: podemos luchar aunque lo social pese fuertemente. Segunda afirmación fundamental: el ser humano produce

sentido, interpreta el mundo, interpreta lo que le está ocurriendo en el mundo. Por lo tanto, me intereso por el interaccionismo simbólico de la sociología, aunque no concuerde con todo. Tercera cuestión: la interdisciplinariedad. Trabajo de una forma interdisciplinar, intentando entender los contenidos disciplinares. Pero soy crítico del discurso sobre la interdisciplinariedad, que dice muchas veces que quien no sabe nada sobre nada puede hablar sobre todo. Desde ese punto de vista soy crítico, pero en lo práctico trabajo de manera interdisciplinar. La interdisciplinariedad es fundamental, no es discurso vacío, es entrar en las distintas lógicas de cada disciplina para entender los problemas que son planteados desde diferentes ámbitos.

Para terminar este encuentro diré que el ser humano tiene una historia. El ser humano es socialmente construido, se construye y construye el mundo. Las tres afirmaciones juntas. El ser humano nace inacabado en un mundo dado que ya existe. En la próxima jornada partiremos de aquí para desarrollar la perspectiva antropológica.

Segunda Jornada

Para empezar, retomaré algunos temas tratados y añadiré algunas ideas. Luego, presentaré en detalle la perspectiva antropológica.

Voy a comenzar por algunos aspectos que merecen ser más desarrollados. Hay un autor interesante que tiene textos en español sobre la actividad, que es Alexis Leontiev. En su libro, cuyo título traducido es “Actividad, conciencia, personalidad”, este autor trabaja la diferencia propuesta por Vigotsky entre significado y sentido. Me parece importante destacarla porque estamos enseñando significados, que es la forma histórica, cultural, social de la palabra. Por ejemplo, para entender el significado de la palabra libertad puedo tomar el diccionario y encontrar un significado, pero el sentido de la palabra libertad para cada uno de nosotros puede ser muy diferente. El significado es más de carácter histórico-social; el sentido, más personal.

Una segunda cuestión que quiero abordar por su importancia para los investigadores se refiere a la teoría de la actividad que desarrolló Leontiev, quien plantea que la actividad es la unidad entre el motivo, el objetivo o resultado que se intenta obtener, y las operaciones. Básicamente, en ese esquema el autor define el sentido como la relación entre motivo y resultado. Lo que es interesante es la consecuencia que enuncia el propio Leontiev. Por ejemplo, cuando el alumno estudia matemática para pasar de grado u obtener un diploma, esa no es una actividad, la actividad es pasar de grado. En ese caso, estudiar matemática es una operación en la actividad para pasar de grado. Ahora bien, cuando estudia matemática porque le gusta, ahí se transforma en una actividad. En nuestras aulas los estudiantes realizan más operaciones que actividades, muchas veces ellos no llevan

a cabo una actividad al estudiar, sino una operación que tiene un objetivo diferente del motivo. Cuando existe una coherencia entre motivo y objetivo hay una actividad, cuando no la hay, no estamos desarrollando una actividad intelectual sino una operación para otra actividad.

Quisiera también evocar el nombre de alguien que descubrí después de desarrollar la mayoría de mis ideas, pero que me parece un autor fundamental del siglo XX, que es Michel de Certeau. *La invención de lo cotidiano*, su libro principal, es una gran obra para entender lo que está sucediendo en los medios populares. En él presenta dos ideas principales. La primera, que converge con mis investigaciones, plantea que, por más dominado que esté un sujeto, sigue siendo un sujeto. Es una idea central porque en cierta forma es lo contrario de lo que dice la sociología de la reproducción (a pesar de que la situación sea más compleja en Bourdieu, con la teoría del habitus), que se refiere a los dominados como si fueran objetos manipulados. Para superar la sociología de la reproducción apareció una sociología de la resistencia que surge para plantear que el alumno no es un objeto, el alumno resiste. La idea más amplia de Michel de Certeau es que el pueblo dominado no es un objeto, hace “algo”, e intenta de cierta manera aprovechar algunos aspectos de ese orden del que es víctima. Por ejemplo, cuando un pobre recibe la visita de la asistente social debe parecer un buen pobre, debe esconder la televisión para parecer un buen pobre. Va a intentar obtener algunos beneficios de ese orden dominante y manipular a la asistente social. Es un sujeto, no un objeto. La sociología de la resistencia ya había desarrollado esa idea, en particular Paul Willis. Este planteo de de Certeau es fundamental para resistir la tentación de considerar el tránsito por la escuela como un destino ya escrito. Tenemos que saber lo que hacen los sujetos en esa situación de dominación.

La segunda idea del autor es la diferencia que establece entre estrategia y táctica. Michel de Certeau explica que los pobres no tienen estrategias, pero sí tácticas para sobrevivir. No tienen estrategias porque no son dueños del tiempo y de los recursos, por lo tanto no pueden planear con anticipación, no pueden porque tienen que sobrevivir a cada instante. Esto no quiere decir que no hagan nada, utilizan tácticas como en la guerra. Existe una invención de lo cotidiano, una creatividad cotidiana del pobre y del alumno pobre para “resolver” los problemas a medida que los encuentra.

Otro tema del que me gustaría hablar se enmarca en los debates de la década del 70 sobre la escuela de la castración y sobre la problemática del deseo a la que ya me referí. En mi grupo de trabajo defendemos la existencia de una normatividad diferente de la normatización. Por ejemplo, para hacer matemática se debe aceptar la idea de que un símbolo tiene sólo un significado, esa exigencia es una definición de la propia actividad matemática, mientras que quien hace poesía debe aceptar, por el contrario, que las palabras tienen mucha ambigüedad porque sin esa ambigüedad no existe la actividad de la poesía. Es una idea fundamental

porque en la relación con el saber existe la cuestión de las relaciones diferentes con las varias áreas del saber; por lo tanto para investigar estas relaciones específicas no tenemos que confundir la normatividad de la actividad, que tiene un valor de formación, incluso un valor de estructuración del sujeto, con la “sobre norma” social de la normatización. Cuando el profesor de matemática dice que hay que subrayar un texto, no se trata de una norma de la actividad, es una normatización, es una “sobre norma”. Esta diferenciación me parece fundamental frente a los debates sobre directividad – no directividad, autoridad – autoritarismo, castración, etc.

Abordo otro aspecto, en realidad una consecuencia de lo que ya desarrollé sobre la diferencia entre el yo empírico y el yo epistemológico. Tenemos que reflexionar antes de sostener la idea de que siempre se deben enseñar contenidos relacionados con la vida cotidiana, con la experiencia familiar. Si la dificultad fundamental del profesor es construir el yo epistémico con distancia del yo empírico, lo que sucede siempre es que se piensa que los problemas pedagógicos hay que vincularlos con la experiencia familiar del estudiante, y esto funciona porque en ese caso estamos enseñando el yo empírico. Solo que uno de los objetivos fundamentales de la escuela es llevar al alumno a ser capaz de pensar en el área del yo epistémico. Incluso porque hay un momento en el que ya no podemos enseñar más en el yo empírico. Hay situaciones en que tenemos que hacer un esfuerzo por diferenciar el habla de lo cotidiano del habla del saber construido. Pero, para el profesor la tentación de quedarse en el área del yo empírico es grande porque tiene la ilusión de producir éxito escolar. En verdad consigue producir algunos saberes, pero en cierta forma desiste del objetivo fundamental de la escuela.

La escuela es útil porque es distinta de la comunidad. Pero, muchas veces, la escuela habla de cosas que sólo tienen sentido dentro de ella. Por lo tanto, el problema es doble: tenemos que abrir ventanas para liberar al alumno de su contexto cotidiano, pero también tenemos que enseñar para que el alumno pueda comprender mejor su vida cotidiana y su comunidad. Este es el reto. Una investigación sobre la relación de los alumnos de primer grado con la matemática muestra que aproximadamente un cuarto de ellos consideran que se debe estudiar matemática porque la escuela enseña matemática; ese es el único motivo para estudiar matemática. Es un fracaso. Pero, por otro lado se debe reflexionar sobre las teorías como la etnomatemática, de Ubiratan D’Ambrosio en el Brasil, que es muy interesante pero que confunde, en mi forma de ver el problema, la matemática con las prácticas con números. La matemática no es solamente eso. La misma investigación que evocaba poco antes muestra que hay alumnos que dicen que hay que estudiar matemática para reconocer el número del ómnibus o el número de la casa: hay uso de números pero no matemática. Los alumnos más jóvenes consideran que la matemática es indispensable para verificar su vuelto: la matemática es indispensable porque los comerciantes son unos ladrones... matemática es dinero. Esto es un problema porque, al contrario de lo que piensa una gran parte de la población –lo cual es una suerte enorme para nuestros colegas de matemática–,

desde el quinto y sexto año la matemática casi no sirve para nada: ¿resolvieron ecuaciones de segundo grado en su vida de adulto, hicieron gráficos de funciones? No estoy diciendo que no se debe enseñar eso, estoy diciendo que se debe enseñar no porque sea útil, se debe enseñar porque es importante. Y tenemos que diferenciar entre útil e importante.

Por ejemplo, la gramática no sirve absolutamente para nada; incluso en Francia, en donde la ortografía es más difícil, los profesores de francés suelen decir que la gramática es indispensable por causa de la ortografía. Pero vemos a los alumnos escribiendo, cometiendo los errores de ortografía, que supuestamente la regla permite evitar, al escribir esa regla. La gramática no sirve para nada, pero no estoy diciendo que no se debe enseñar; es importantísima porque el hombre es fundamentalmente lenguaje y por lo tanto se deben enseñar las cuestiones del lenguaje. Se debe enseñar el funcionamiento del lenguaje, pero tal vez no deba enseñarse lo que se enseña hoy en la gramática. Hoy, cuando un alumno me pregunta para qué sirve un contenido, yo le contesto: para nada. El alumno está esperando una mentira. El fútbol ¿para qué sirve? para nada en particular, ¿la música? para nada. Las cosas importantes de nuestra vida no tienen utilidad, por lo que defendiendo la postura de abandonar el discurso que dice que hay que enseñar sólo “cosas” que sirven—enseñamos también cosas que sirven—, y dedicarse a lo que no sirve pero es importante. Y lo que es importante para nosotros, que formamos docentes, es reflexionar con ellos por qué es importante enseñar esas cosas a la juventud, cuál es su valor. A veces la respuesta está ligada a la historia epistemológica de la disciplina; otras veces la respuesta es más antropológica o más social. Pero el problema es que los docentes no saben por qué es importante enseñar una gran parte de lo que enseñan; por lo tanto, tampoco saben lo que se debe evaluar.

Quiero terminar con un enunciado que me parece esencial: no hay saber sino en una relación con el saber. No hay ningún tipo de saber que no suponga una relación con el saber, por lo tanto cuando enseñamos un conocimiento tenemos que reflexionar sobre qué tipo de relación con el saber supone el acceso a ese conocimiento. Ya que, en la enseñanza de la historia, de la matemática, etc. enseñamos implícitamente un conjunto de relaciones con el conocimiento, con el mundo, con nosotros. Tenemos que reflexionar sobre esto para intentar tener más dominio de nuestra práctica de enseñanza.

Para resumir la cuestión antropológica, podríamos evocar el mito de Prometeo, las ideas de Immanuel Kant y las de Karl Marx.

Según el mito de Prometeo, los dioses distribuyeron las cualidades entre los seres vivos de modo que unos pueden volar, otros pueden nadar bajo el agua, otros pueden correr rápido, otros tienen dientes afilados. Cuando llegó el turno del hombre ya no quedaban dones y Prometeo, apenado por esto, robó el fuego a los dioses para dárselo a los humanos. Zeus lo castigó atándolo a una roca, en donde cada día un águila comía su hígado. El significado del mito es que no hay naturaleza humana, el ser humano no recibió dones

naturales, pero recibió el fuego, que simboliza el Trabajo, la Técnica, por lo que hoy puede volar más alto que las aves, nadar más profundo que los peces, correr más rápido que los animales y puede sobrevivir y construir su propio mundo humano. Idea fundamental: no hay naturaleza humana; hay un mundo humano construido por los seres humanos a lo largo de la historia humana.

Encuentro una idea semejante en el inicio del libro de Immanuel Kant sobre antropología de la educación en el que explica que el hombre nace imperfecto, en tanto que el animal nace perfecto. Parece una paradoja, pero etimológicamente “perfecto” significa completamente hecho. El animal nace cuasi completamente hecho, dotado de instintos, y pronto va a vivir la misma vida de los adultos. El hombre nace imperfecto, no fue terminado físicamente.

La tercera idea que me parece interesante es la Sexta Tesis de Marx sobre Feuerbach: la esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales. La idea fue muy bien desarrollada por Lucien Sève –fundamental para las personas de mi generación marxista– explicando que lo que define la *humanidad* o, mejor, la *humanitud* (como la característica fundamental del hecho de ser humano) no está dentro de cada uno de nosotros; lo que define la humanidad es el conjunto de lo que fue construido, creado, por la especie humana a lo largo de su historia. Es una idea fundamental que voy a desarrollar: lo humano, lo que caracteriza específicamente al ser humano, la humanidad o la humanitud, cualquiera sea la palabra que utilicemos, no está dentro del individuo cuando nace. Hay virtualidad, en particular el hecho misterioso de que él va a poder hablar. Se puede criar un mono recién nacido al mismo tiempo que un bebé, y el mono no logrará hablar. El ser humano nace capaz de hablar rápido. Pero lo que caracteriza al ser humano va a aparecer a lo largo de su historia gracias a la educación. En cierto modo es el mito de Prometeo, la misma idea de Kant –iluminismo alemán, antes de Hegel–, y es también la idea de Vigotsky, desde la perspectiva histórico-cultural; existe un hilo histórico entre todos esos pensamientos. Es la base también del pensamiento de Lacan: el hombre nace inacabado. Lacan es hegeliano también. La idea se encuentra también en Paulo Freire aunque no se ve cómo resuelve el problema del catolicismo en esa idea.

La cría del hombre nace inacabada, pero nace en un mundo humano que ya existe; esa es la relación fundamental. El hecho de nacer inacabado es también una forma como se puede fundamentar el deseo, no es por casualidad que Lacan se interesa por esa idea. El deseo que fundamentalmente no se puede satisfacer porque no puedo acabarme: somos una contradicción viva. El ser humano nunca estará acabado, pero puede avanzar, gracias a la educación: la educación es un proceso de apropiación de las características fundamentales del ser humano, que fueron construidas a lo largo de la historia. Por lo tanto la educación es un proceso de humanización. Nunca se debe olvidar eso: nuestros estudiantes son seres humanos, parece obvio pero creo que vale la pena recordarlo. Pero no existe un ser humano abstracto, sí existen formas sociales del ser humano, la cría del hombre se humaniza en el

medio social y cultural. Por lo tanto, al mismo tiempo que se humaniza se socializa, ingresa en una determinada cultura. De modo que la educación es indisociablemente un proceso de humanización y un proceso de socialización. Por otro lado, no hay dos seres humanos exactamente semejantes. Leibniz, gran filósofo de fines del siglo diecisiete, ya decía que por más que se busque nunca se van a encontrar dos hojas de árbol semejantes, siempre hay una diferencia, la diferencia de la vida. Nadie es semejante a mí, incluso si tuviera un gemelo sería otro. Por lo tanto, la educación es también un proceso de singularización, de construcción de un sujeto original; es original no por no ser social sino porque tiene una historia que ninguna otra persona tiene. La originalidad deviene de la acumulación de muchas experiencias diversas, todas las cuales son sociales. Mi idea es que la educación es un triple proceso indisociable de humanización, socialización y singularización o subjetivación. Yo soy cien por ciento humano, cien por ciento social y cien por ciento singular, y la suma sigue dando cien. De forma más académica: ¿cuál es la relación entre innato y adquirido? Se han gastado millones de dólares estudiando esto por razones de racismo. El problema no es saber qué porcentaje es genético y qué porcentaje es adquirido: la relación no es aditiva sino multiplicativa.

Ahora tenemos las bases antropológicas para entender esto. Hay algunas consecuencias importantísimas que solamente voy a identificar. Debemos superar el debate entre el universalismo de tipo francés –que confunde la cultura francesa con la cultura universal– y el *diferencialismo* de tipo brasileño. El racista no rechaza el derecho a las diferencias sino que rechaza la igualdad entre los diferentes. No hay democracia si no se respeta al mismo tiempo el derecho a las diferencias y el derecho a la semejanza. A los franceses se debe explicar que el universalismo está dentro de la diferencia y a los brasileños se debe explicar que la diferencia es entre seres humanos fundamentalmente iguales en tanto seres humanos. Por lo tanto, no hay universal por un lado y diferencia cultural por otro lado: se deben pensar las dos cosas al mismo tiempo. De esta forma el debate sobre directividad pedagógica o no, me parece también superado porque cada uno se educa a sí mismo, porque la educación es un movimiento interno de un ser inacabado, pero solo puedo educarme a mí mismo porque existe un mundo adulto afuera. El movimiento interno de educarse solamente es posible porque existe una intención externa que me ofrece oportunidad. Por ejemplo, en relación con la cuestión pedagógica del modelo: la creatividad no consiste en no proponer un modelo sino en proponer varios modelos. Los niños necesitan modelos para construirse, no pueden hacerlo sin ellos; si no les proponemos modelos ellos los buscarán en donde puedan, en la televisión o en internet. Tenemos que proponer variados modelos para enriquecer la oportunidad de los niños de construirse en su singularidad, no escapando de lo social –porque es imposible– sino aprovechando la diversidad, la multiplicidad.

Una última cosa importantísima desde el punto de vista antropológico. La especie humana a lo largo de su historia no ha construido solamente obras de literatura, fórmulas químicas o teoremas de matemática sino muchas otras cosas: técnicas del cuerpo, gestos, hasta el

hecho que parece tan natural del parto –que en distintas culturas se realiza de diversas formas–, las posiciones más frecuentes del acto sexual, esas técnicas del cuerpo no son nada naturales. Así, mi teoría de la relación con el saber ya no se limita solo al saber aunque continúo utilizando ese rótulo; en realidad es una teoría de la relación con el aprender. Porque la especie humana creó un montón de cosas, objetos de saber, de cultura, los libros, teoremas, fórmulas, etc. pero también formas y técnicas corporales, gestos, etc. que no se aprenden con enunciados. No se puede aprender a nadar escuchando una clase sobre natación, eso sólo puede ayudar. El técnico de fútbol va a decir cosas que no es capaz de hacer, pero que permiten al jugador realizar con su propio cuerpo algo que no podría lograr sin esas palabras. Misterio... poco se estudian esas cosas en las ciencias de la educación. Lo que estoy diciendo es que aprendemos muchas más cosas de las que se aprenden en la escuela. Lo que aprendemos en la escuela son fundamentalmente enunciados, pero fuera de ella se aprende a nadar, a comer, a enamorarse, se aprende con las películas, con la literatura, con las novelas. Las relaciones con nosotros mismos, las formas intersubjetivas de relacionarlos, el mundo del cuerpo, etc. no son enunciados. El resultado de aprender a nadar es nadar; el resultado de una novela queda inscripto en mi subjetividad, no es un enunciado. Más allá del problema clásico de la relación entre el saber empírico –enunciado– y el saber científico –enunciado– hay otro problema: el problema de la relación entre las varias figuras del aprender.

Ese problema es importante cuando se reflexiona sobre las dificultades escolares de los niños y las niñas de los medios populares, ¿qué vale aprender para sobrevivir? No son solamente los enunciados sino otra cosa. ¿Qué tipo de vínculo con el aprender supone el aprendizaje de la matemática?, ¿cómo se aprende el tráfico de drogas? Es difícil de saber. Desde el punto de vista ideológico tengo que decir dos cosas: se aprenden cosas importantes fuera de la escuela, por lo tanto la escuela tiene que acabar con cierto desprecio hacia lo que se aprende fuera de ella. Dos: en la escuela se aprenden cosas que no se pueden aprender en otro lugar, y por eso también tenemos que acabar con cierto discurso un poco demagógico contra la escuela. Mi posición es defender la especificidad y la heterogeneidad de las formas de aprender. Y por lo tanto no hablo más de *saber hacer*, *saber ser*. ¿Van a darme clases de saber ser? Voy a decidir yo mismo cómo quiero ser. Prefiero intentar encontrar otras palabras, porque cuando se habla de saber más adjetivo o de saber más complemento del nombre, al final de cuentas quien tiene el saber sin el adjetivo, sin el complemento de nombre, es quien manda. Es un problema de jerarquización, cuando se coloca saber más adjetivo o saber más complemento se construye una jerarquización y en la cima está el intelectual, el profesor universitario, el doctor, etc. que va a hablar con generosidad de un saber ser y un saber hacer. Mi posición es de la heterogeneidad de las formas de saber, es el principal tema de desacuerdo con mi ex grupo francés.

Creo que desde el punto de vista de la problemática antropológica llegué al final. Intento conocer el mundo desde la perspectiva antropológica que me permite pensar al mismo tiempo la cuestión del sujeto, la cuestión social y la cuestión filosófica del ser humano.

Bernard Charlot: Catedrático de Filosofía, Doctor en Letras y Ciencias Humanas. Profesor Emérito de la Universidad París VIII (Francia) y Profesor Visitante Nacional Senior de la CAPES en actividad en la Universidad Federal de Sergipe (UFS) en Brasil. bernard.charlot@terra.com.br

Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario

Halina Stasiejko
Karina Krauth
Loreley Pelayo Valente
Aceptado Mayo 2014

Resumen

Se presenta el desarrollo y los resultados alcanzados correspondientes a dos tramos de una investigación descriptiva-exploratoria UBACyT, concretados en el período 2006-2012. La problemática marco en ambos procesos se refiere a los obstáculos que se ponen en juego en la escena educativa durante el transcurso del ingreso universitario. Como momento crucial de inicio a la formación, el tiempo del ingreso dispone de coordenadas muy propias que suscitan en sus protagonistas problemáticas específicas y de interés al momento de diseñar e inventar posibles intervenciones.

Desde las voces de los estudiantes, se indagaron los modos en que es significado el estudio universitario y, a partir de las conclusiones alcanzadas, la exploración se orientó en la segunda etapa hacia otro componente de la actividad de estudio: los docentes y sus creencias acerca del modo en que suponen contribuir con los estudiantes durante el mencionado proceso.

Se detallan: el marco teórico, las características de la población, los criterios utilizados para la selección de las muestras, los instrumentos de recolección de datos y los resultados alcanzados a partir de la categorización y el análisis realizado en base a los lineamientos de la Teoría Fundamentada.

Palabras clave: estudio – universidad – ingresantes – concepciones

First year undergraduate students and professors: perspectives on studying at university

Abstract

This paper discusses the grounds and results of two UBACyT descriptive and exploratory research projects during years 2006 to 2012.

The main theme is about the obstacles students must overcome through entering university. First year at university is a critical moment in education and has its own and particular characteristics which can arise in the students specific troubles and interests that should be taken into account by their professors.

By asking the students themselves we investigated how they understand and signify studying at university. From the conclusions we reached in the first research project we set another goal for the second one, also related to the components within studying activity: professors and their conceptions about how they suppose they help their students while entering university.

In this paper we explain the theoretical framework, the population characteristics, the criteria used to do the selection of the samples, the data gathering methods and the results achieved by means of Grounded Theory.

Key words: study – university – first year undergraduates – conceptions

Introducción

El ingreso forma parte de un momento muy específico en la vida de quienes buscan constituirse como estudiantes universitarios. Durante su transcurso, diversas vicisitudes alientan o desalientan a los jóvenes, promoviendo la permanencia en el sistema o, tal vez, su abandono. El desgranamiento, la dilación y hasta la desvinculación de la actividad por parte de quienes comenzaron siendo partícipes de la actividad suelen ser realidades frecuentes.

Siendo el ingreso un momento crucial, diversas instituciones e investigadores se preocupan por hacer visibles las coordenadas que influyen y abonan en la construcción de un espacio receptivo que promueva la permanencia y prosecución de los estudios por partes de sus aspirantes.

A partir de estas inquietudes, como docentes investigadoras de la Universidad de Buenos Aires, iniciamos en el año 2006 distintas investigaciones centradas en la problemática del ingreso a la universidad, atendiendo a la diversidad de facetas que la atraviesan.

En un primer proyecto de investigación denominado “Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario” (UBACyT U807 2006-2009) se logró la delimitación de los modos en que los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires se representan el estudio universitario. Tras el análisis de los datos recolectados pudo arribarse

a la caracterización de las concepciones sobre el estudio elaboradas y reconstruidas por los jóvenes durante la inserción en la actividad universitaria, así como a la significación de los aspectos que facilitan o que, por el contrario, obstaculizan tal proceso; la determinación de las emociones que se ponen en juego durante el estudio y la incidencia de la relación con los compañeros y docentes, entre otras cuestiones.

A partir de las conclusiones alcanzadas, la exploración se orientó hacia otro componente fundamental de la escena educativa: los docentes a cargo de los cursos de las primeras materias.

Durante el período 2010-2012, se llevó a cabo el siguiente proyecto de investigación denominado “Concepciones acerca del estudio en docentes de ingresantes a la universidad” (UBACyT 106) partiendo del supuesto que el docente puede incidir favorablemente en el desarrollo del proceso de hacerse estudiante y que, de tal modo, puede actuar no sólo en calidad de formador disciplinar sino de colaborador y soporte en la construcción subjetiva del ingresante como estudiante universitario.

En la actividad de estudio universitaria se entrelazan diferentes elementos que conforman un devenir conjunto. Es así que, para comprender las acciones de estudio situadas en el contexto universitario, es imprescindible no sólo el análisis de lo aportado por los jóvenes ingresantes a la dinámica del mencionado sistema sino también el examen de las contribuciones de los docentes. ¿De qué modo creen los docentes que contribuyen y acompañan a quienes se incluyen al nuevo sistema de estudio? ¿Qué acciones introducen o podrían introducir en el marco del desarrollo curricular a fin de analizar y revisar aquello que hace obstáculo o que favorece en el proceso de “hacerse estudiante”? ¿Cómo conciben la incidencia de sus intervenciones en el proceso de inserción de los jóvenes en la escena universitaria?

Nos dedicaremos en esta presentación a recuperar las creencias sobre el estudio universitario desde las voces de los docentes, buscando articulaciones con los resultados alcanzados en el primer tramo con los ingresantes.

Objetivos de la investigación

Alineados con los objetivos de la indagación entre los estudiantes, los correspondientes a la etapa que estamos presentando, apuntaron a la exploración y delimitación de las concepciones aportadas por los docentes acerca de “cómo entienden los ingresantes el estudio en la universidad”.

En última instancia, el examen de estas creencias aporta a la comprensión de los modos en

que los docentes se involucran en el proceso de inserción de los ingresantes al complejo sistema universitario.

Marco Teórico

Los lineamientos teóricos se fundamentan en el enfoque histórico cultural vigotskiano y sus ampliaciones recientes (Engeström, 2001). En función de este marco, puede definirse la “actividad de formación universitaria” como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que, existiendo en tensión, actúan en íntima relación. En el transcurso temporal, docentes, estudiantes, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones características, procesos de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, entre otros, aportan en su dinámica conjunta el contexto y significado para todos los componentes disímiles y aparentemente desvinculados que se ponen en interacción. La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad a su vez está ligada a sentimientos y valoraciones que orientan la realización de las acciones solicitadas en la actividad y que marcan el proceso de inclusión en el sistema colectivo. Como participantes del sistema universitario, docentes e ingresantes conceden significados, interpretan y accionan desde concepciones, sentidos y emociones que pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inserción y la implicación en las tareas de estudio.

Pozo (2006) señala que las concepciones acerca del aprendizaje, extensivas para el estudio universitario, tienen en gran medida un carácter implícito y no consciente. Tales representaciones se actualizan de manera automática, invisible y escasamente expuesta para su reflexión. Aunque incidan en el modo en que se planean y realizan las acciones en el contexto universitario, pocas veces se analizan o se reflexiona sobre sus efectos adversos en el transcurso áulico.

La importancia de identificar y analizar los obstáculos y potencialidades que tanto los docentes como los ingresantes identifican está directamente relacionada con la posibilidad de incidir en la transformación de los mismos a partir de una toma de conciencia que favorezca el cuestionamiento y la innovación de las acciones de estudio correspondientes al momento en que ambos actores comparten la escena.

La categoría de “concepciones o teorías implícitas” se recupera a partir de los aportes de Pozo (2006) y Rodrigo y Correa (1999). Se la comprende como la integración de esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica que median la relación con el contexto permitiendo interpretar y ajustar las propias acciones y procesos de autorregulación a partir de las demandas de una actividad. Constituyen un conjunto de restricciones que determina el modo en que se comprende la realidad. Las mismas se han ido conformando y sedimentando a partir de experiencias de interacción y suelen ser relativamente estables

intragrupalmente. Tales construcciones facilitan y limitan la comprensión de las realidades construidas por los semejantes, los intercambios y procesos de negociación así como la consolidación de intenciones y metas. Debido al carácter implícito de tales creencias, de escasa accesibilidad a la conciencia, hemos considerado indispensable favorecer espacios de reflexión, de expresión de los propios pareceres de manera lingüística y/o gráfica en espacios comunicativos a fin de identificarlas y caracterizarlas.

Breve descripción de la estrategia metodológica

El universo de estudio estuvo integrado por docentes en ejercicio a cargo de cursos correspondientes a las diversas asignaturas del Ciclo Básico Común (CBC), en su modalidad presencial y a distancia, a través de UBAXXI.

El CBC constituye un bloque de seis materias y, si bien forma parte del primer año de cada carrera, es cursado en un ámbito externo a las unidades académicas de destino. Entre algunos jóvenes, el CBC es visto como un ‘filtro’ y obstáculo que demora la formación de grado, en tanto que entre otros, significa un ‘facilitador de la inserción’ donde se cumple un objetivo ‘nivelador’ (Stasiejko et al, 2009a y 2009b).

En los cursos, los docentes se encuentran con aspirantes a muy diversas carreras, con diferentes intereses que no siempre coinciden con las propuestas de sus materias (por ejemplo, un docente de Biología o Matemática tiene estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología). Asimismo, la proveniencia de escuelas medias con formaciones muy diversas plantea la necesidad de adecuarse a una población heterogénea, en cuanto a habilidades académicas y saberes adquiridos.

La muestra de docentes se conformó de acuerdo a criterios teórico-conceptuales. Se seleccionaron unidades cuyos atributos contribuyeron a la profundización de la problemática considerada (Hernández Sampieri et al, 2007; Flick, 2004; Ruiz Olabuénaga, 2003). Se incluyeron docentes de diferentes equipos y sedes, a cargo de cursos presenciales y a distancia.

La metodología contempló tres fuentes centrales de recolección de datos: entrevistas individuales semi-estructuradas, una escala de “grados de acuerdo”, y el completamiento de globos de diálogos en dibujos. Los diversos datos se han triangulado a fin de aumentar la confiabilidad en los resultados obtenidos.

Las entrevistas a los docentes se organizaron en torno a los siguientes ejes: qué cree que es estudiar para sus estudiantes; cuáles cree que son las adversidades que los atraviesan en el ingreso a la Universidad; cuáles son las condiciones necesarias para llevar adelante un

estudio universitario exitoso; cuáles son los sentimientos y emociones que se asocian al estudio; para qué estudian sus estudiantes; cómo cree que tienen que estudiar los ingresantes para lograr el éxito; qué recomendaciones les daría a sus estudiantes para que tengan en cuenta a la hora de estudiar; qué sería necesario atender si detectara que sus estudiantes tienen dificultades al estudiar; y por último, qué creen que piensan los estudiantes sobre sus propios procesos de estudio, sus condiciones y sus resultados.

La Escala de “grados de acuerdo” consistió en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios sobre los que se solicitaba la valoración de los docentes (con una puntuación de 0 a 10, donde 0 significa totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo). Dichas afirmaciones fueron seleccionadas entre el conjunto de expresiones más representativas, recolectadas en el trabajo de campo realizado con ingresantes en la investigación anterior (2006-2009).

Finalmente, bajo el nombre de “completamiento de globos de diálogo en dibujos”, se administró una técnica construida especialmente para esta investigación, en la cual se presentaron una serie de dibujos –seleccionados de un *pool* de dibujos realizados por los estudiantes durante la investigación anterior– como expresiones acerca del modo en que es significado el estudio en la universidad. Se solicitó a cada docente que completara los globos de diálogo con pensamientos, diálogos internos, diálogos con otros, etc., que les adjudicaran a los personajes de los gráficos en esas situaciones. Se mostraron siete dibujos que se describen a continuación:

- 1) Una joven lee y escribe sobre una mesa con libros y apuntes.
- 2) Una persona de tamaño pequeño se encuentra sentada frente a una mesa con libros. Como telón de fondo, están dibujados grandes libros, apuntes y relojes que marcan el paso de las horas.
- 3) En un aula, una persona explica usando el pizarrón, mientras otras personas sentadas conversan entre sí y con la que está parada, uno de ellos señala el pizarrón.
- 4) Un joven se sostiene la cabeza mientras lee un texto. Es de noche, se ve la luna por la ventana, las luces están encendidas.
- 5) Cuatro personas están sentadas alrededor de una mesa con cuadernos, hojas.
- 6) Una persona con un libro entre las manos tapándole el rostro desde los ojos hacia abajo, como enfrascado leyendo, y expresando sorpresa.
- 7) Un estudiante se encuentra desbordado, gritando frente a una gran cantidad de textos.

La inclusión de técnicas gráficas supone que, tanto en el proceso de la creación como durante la adjudicación de sus significados, el control y el enmascaramiento disminuye

marcadamente, en comparación con las expresiones verbales (Hammer, 1969; Casullo, 1997; Leibovich de Figueroa, N. et al., 1999). A las representaciones gráficas descriptas se les agregaron “globos de diálogo” para que el docente entrevistado completara, según su parecer, los pensamientos, sentimientos y dichos atribuidos a la/s persona/s dibujada/s. Las producciones realizadas se convierten así en “representaciones externas de significados” que adquieren un carácter semiótico, pudiendo entonces ser compartidas y analizadas (Pozo, 2006; Martí, 2003).

La decisión de presentar dibujos ya realizados anteriormente por estudiantes (en lugar de pedir dibujos a los docentes o presentarles gráficos no producidos por ellos) se tomó a partir de la intención de buscar relaciones –en coincidencia o en divergencia– entre las concepciones de los estudiantes respecto de su propia inserción en el proceso de estudio y las concepciones, que respecto de sus estudiantes, tienen los docentes. Trabajar con los mismos gráficos en ambas muestras permite puntos de cruce entre ambas elaboraciones.

El diseño de investigación es exploratorio, el conocimiento que se obtiene a través de este tipo de diseño es de carácter descriptivo, abierto a replanteos en relación con los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003; Jones et al, 2004, Flick, 2004).

El procesamiento de datos se realizó mediante un análisis cualitativo de contenido en base de la “teoría fundamentada en los datos” (Flick, 2004) o *Grounded Theory* (Glaser, 1967). Según Titscher et al. (2000) la Teoría Fundamentada es la que más se destaca dentro de las metodologías cualitativas de análisis de datos ya que permite generar teoría a partir de los datos recolectados. Según Jones et al. (2004) es un procedimiento de análisis que tiene por objeto la generación de conceptos y de teoría. A partir del mismo, es necesario codificar y simultáneamente analizar los datos, pudiendo así, alcanzar el desarrollo de ideas teóricas. Estas tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea y, al no estar dirigidas a la verificación de hipótesis sino a la plausibilidad de lo aportado, el proceso puede realizarse a través de constantes ajustes.

Análisis parcial de resultados

Con el objetivo de conocer y caracterizar los modos en que los docentes comprenden y se involucran en el proceso de inserción de sus ingresantes al complejo sistema universitario, se analizaron los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de recolección arriba expuestas. Se construyeron categorías con el propósito de caracterizar las creencias emergentes de los docentes acerca del proceso que realizan

los ingresantes durante la inserción en la universidad. A continuación se comparte una selección de dichas categorías.

Entrevistas

Una de las categorías emergentes del material recolectado a través de las entrevistas se dedica a identificar los “obstáculos” que los docentes suponen que sus estudiantes enfrentan en el ingreso a la universidad. El interés se dirigió a conocer los modos en que se escuchan los obstáculos planteados por los ingresantes, el modo en que son identificados, en qué tipo de situaciones. Hallamos que los docentes, en su mayoría, atribuyen dificultades sin haberlas escuchado directamente de las voces de los cursantes. Por ejemplo, respecto de sus estudiantes, refieren:

Ellos mencionan pocos [obstáculos], que les parece mucha información... lo que yo veo es que tienen grandes dificultades con lo que es la comprensión de lo que leen y para expresarse [...] no sé lo que ellos piensan, no les pregunté nunca directamente.

Otro docente reflexiona:

No recuerdo muchas circunstancias en las cuales me hayan mencionado un obstáculo en particular, que es mucho contenido o mucho detalle, y a veces hacen preguntas en relación a que no comprendieron bien lo que dije, pero así como obstáculos que hayan salido de ellos, no los identifiqué.

A pesar de no poder referir la diversidad de obstáculos que aquejan a los ingresantes desde sus propias voces, los docentes manifiestan mayoritariamente que circula una “queja” referida a la “cantidad” del material a estudiar. ¿Podría pensarse que tal obstáculo funciona como un punto que condensa otras dificultades que aquejan a los ingresantes, aunque las mismas no sean recuperadas en el diálogo: desconocimiento de las herramientas de lecto-comprensión universitaria, dificultad de autorregulación de la conducta de estudio, desarrollo de la autoconciencia de estudio, comprensión e inclusión en una nueva lógica institucional? (ver Stasiejko et. al, 2007, 2009, entre otras).

Si suponemos que para el docente resulta necesario conocer los obstáculos de sus estudiantes a fin de colaborar y facilitar el estudio o intervenir en consonancia, ¿cómo puede pensarse la falta de diálogo y la poca escucha?, ¿sobre qué se fundamenta?, ¿podría vincularse con la falta de iniciativa o de costumbre por parte de los docentes para acercarse y dar lugar a las voces de los cursantes o con la atribución de que, como mencionó otro docente: “*ni los mismos alumnos saben cuáles son sus dificultades*”? ¿Puede el docente –dado su lugar

privilegiado en la escena educativa– al conocer los obstáculos de los estudiantes, actuar como agente de cambio?

Siguiendo con el análisis de las entrevistas sobre este tema de los “obstáculos” en el ingreso a la universidad, pasaremos ahora a caracterizar cuáles son las dificultades que los docentes encuentran para llevar adelante su rol de “enseñantes” con estudiantes ingresantes. Para ello nos basaremos en los resultados obtenidos a partir del análisis de las resoluciones de las “situaciones problema” administradas durante el encuentro con los docentes.

Aparecen dos clases de obstáculos diferenciados:

1. Los docentes no saben cómo motivar a sus cursantes para el estudio y prueban diferentes estrategias, y aún más cuando se trata de materias alejadas de la especificidad de la carrera elegida por los ingresantes.
2. Los docentes se encuentran con estudiantes que no disponen de las habilidades académicas requeridas para incluirse como lectores y escritores universitarios. Ante este último obstáculo, los docentes asumen dos posiciones distintas, que tienen diferentes implicancias para la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje: a) permanecer en una especie de añoranza del perfil de un ingresante que escasea, a la espera de cursantes dispuestos a llevar una lectura regular y sistemática, que otorguen sentido a lo que leen, formados y predispuestos para la escritura académica; o b) tomar una actitud activa, al tomar conciencia de que forman parte de un sistema de actividad, en el que cumplen un rol central para la construcción de la subjetividad estudiantil.

Ningún docente ha referido no encontrar obstáculos. O bien los ubican en ellos mismos y en los modos de llevar adelante sus prácticas, o bien en los ingresantes, alojados en aquello que los jóvenes no alcanzan a hacer de modo exitoso. Los obstáculos existen y el tema pendiente es cómo reconocerlos y encararlos en el interior de la escena educativa. Consideramos que esto último resultaría de central importancia para una inserción “exitosa” en la universidad, ya que los docentes cuando piensan intervenciones y resoluciones posibles lo hacen en función de aquello que identifican como fuente de obstáculos y según se piensen como actores, o no, del proceso del ingreso.

Técnica de completamiento de globos de diálogos

Respecto de los datos producidos a través de esta técnica de recolección, se analizó aquello que los docentes escribieron en los globos de diálogo. Los docentes adjudican a los personajes pensamientos y sentimientos referidos al estudio en el ingreso a la universidad, de modo que los análisis permiten inferir cómo ellos suponen que sus estudiantes conciben la actividad de estudio en el ingreso a la universidad.

En el primer dibujo la mayoría de los docentes adjudica dificultades para entender el contenido, recargadas por la excesiva cantidad de material de estudio, la estudiante estaría aburrida, disgustada, cansada. Una tercera parte le adjudica procesos reflexivos y planteo de estrategias de organización.

En el segundo dibujo todos los docentes adjudican al personaje el sufrimiento frente al paso del tiempo, la emergencia de dudas respecto de si continuar o abandonar los estudios, así como reflexiones respecto de cómo realizar el proceso del ingreso universitario, cómo elegir, planear, anticiparse.

El tercer dibujo para todos los entrevistados se trata de una situación en la que un docente usa la palabra y expone, indica, recupera, explica, ejemplifica ante un grupo de alumnos. Para las tres cuartas partes, los estudiantes se encuentran desorientados: “no saben, no entienden” y esta cuestión parece realimentar el turno del docente, quien ofrece aún más explicaciones. La tendencia mayoritaria fue suponer una situación de distancia y desencuentro entre el docente y los estudiantes. Asimismo, los docentes denuncian la incomodidad de las condiciones ambientales con las que cuentan para llevar adelante la clase ya que no se escucha lo que explica, el aula es muy ruidosa, son muchos los cursantes. Sin embargo, para la cuarta parte, aunque el docente es el primero que interviene, se produce una interacción positiva entre docente y estudiantes, los estudiantes son ubicados en una posición activa dentro del aula.

En el cuarto dibujo todos los docentes otorgan al estudiante un sentido de dedicación y renuncia a otras actividades. Para la cuarta parte, además de la entrega al estudio, se conceden dudas y construcción del sentido de estudio. La tendencia mayoritaria supuso un cursante interesado por el aprendizaje, motivado y que alcanza con esfuerzo a entender lo que está leyendo. Una minoría ubicó quejas y malestar. En pocos casos se adjudicaron vivencias de sacrificio, malestar y desgano asociadas al estudio.

Para el quinto dibujo la mayoría de los docentes escribe diálogos que indican una situación de cooperación entre estudiantes, interés y entusiasmo. En menor medida se señalan quejas ante la situación de estudio o estrategias para economizar esfuerzos, sólo en un caso se ubica en la escena a un docente con tres estudiantes en el marco de una clase.

En el sexto dibujo, casi la totalidad aceptó que el cursante lee con interés, duda, monitorea la comprensión, utiliza procesos metacognitivos.

En el séptimo dibujo se adjudica desesperación a causa de no entender, de la cantidad de material que hay que estudiar y el tiempo que se debe invertir, que no alcanza para terminar lo planeado.

Esta técnica favoreció la puesta en evidencia, entre otras cuestiones, de los “sentimientos” que los docentes suponen que los ingresantes asocian al estudio. Emergieron mayoritariamente sentimientos negativos, tales como frustración, desgano, impotencia, incertidumbre, inseguridad, desesperación y, en menor proporción, sentimientos positivos como interés y entusiasmo. Entre los ingresantes, entrevistados durante el primer proceso de investigación, se encontraron resultados muy semejantes: mayoritariamente se hicieron presentes los afectos negativos vinculados con el estudio y muy escasamente representados sentimientos positivos tales como alegría o placer por comprender o afianzar conocimientos. Ambos actores acuerdan en registrar sentimientos poco amigables cuando se trata de “estudiar”. ¿En qué momento y de qué modo se vinculan los sentimientos agradables con el proceso de estudio? En el final del proceso y emparentado con el éxito en las evaluaciones y la acreditación del curso. Lo agradable y placentero no encuentra su lugar durante el transcurso del mismo.

Las relaciones entre la mirada de los ingresantes y la de los docentes resultan de interés dado que permiten re-pensar los encuentros y desencuentros que se generan en la escena educativa.

Escala de grados de acuerdo

El análisis del grado de acuerdo respecto de las afirmaciones presentadas a través de la escala permitió el acercamiento a otras categorías. Seleccionamos la referida al modo en que se caracteriza la “actividad de estudio” en el ingreso universitario.

El análisis mayoritariamente dio cuenta que los docentes suponen que estudiar, para sus estudiantes, es –en primer lugar– “*leer, comprender, memorizar, hacer resúmenes, resolver actividades*”, y en segundo “*... aprender una profesión y formar una mirada crítica para analizar los temas específicos de la carrera*”. Respecto de “*la clave para un buen estudio*”, la misma consistiría en “*prestar atención en clase, participar y escuchar al docente y a los compañeros, hacer preguntas*”; en menor grado, “*... formar un grupo, estudiar con compañeros para comentar con otros lo que se lee y lo que se entiende*”, y en “*... encerrarse solo, en un espacio sin ruidos para poder concentrarse y estar muy tranquilo*”. Con referencia al tiempo dedicado al estudio, suponen que la mayoría “*empieza a estudiar dos semanas antes, si no, no se llega*”, y en menor grado “*dos días antes*”.

Nuevamente, la relación entre estos resultados y los obtenidos en la investigación anterior resulta productiva para entender la complejidad de los encuentros y desencuentros entre los actores.

Emergen acuerdos entre aquello que los docentes suponen en sus estudiantes y lo que los estudiantes mismos refieren acerca de las características de la actividad de estudio

universitario, a saber: a) entender que el ingreso es un período destinado al desarrollo y afianzamiento de procesos psicológicos tales como “memorizar, atender, leer comprensivamente”, etc.; b) suponer que la regulación del uso del tiempo destinado al estudio –estudiar poco tiempo antes de las evaluaciones parciales– se vincula con decisiones más estratégicas que formativas.

Respecto de las “acciones claves para el logro de un estudio exitoso”: mientras los estudiantes consideran que lo más importante es estudiar en solitario, sin ruidos ni distracciones, en segundo lugar asistir a clases y en mucha menor medida, filiarse a un grupo de estudio, los docentes suponen que sus estudiantes valoran por sobre todo la asistencia a sus clases –a pesar del aburrimiento y la pasividad–. Mientras los ingresantes mayoritariamente caracterizan al estudio como “... *sentarse por horas sin ver la luz del día, esforzarse y trabajar, ya que se trata de un gran sacrificio*” (2006-2009), los docentes no se representan a sus estudiantes tan preocupados por el sacrificio y esfuerzo que supone el estudio.

Cuestiones que se desprenden de los resultados precedentes indican que, si bien los docentes perciben en sus estudiantes diversas dificultades con relación al estudio, no se les hacen claramente presentes las especificidades de las mismas, ni tampoco el modo en que ellos pueden sortearlas o colaborar para que tales dificultades puedan ser trabajadas con los ingresantes.

Conclusiones y reflexiones finales

A partir de los resultados obtenidos, surgieron diversas preguntas que abren nuevos planteamientos: el docente ¿comprende que aquello que espera de sus estudiantes (lectura comprensiva, resolución de actividades, participación activa en clase, etc.) es algo a construir en este período de ingreso y que él mismo, como docente, constituye un factor importante para el logro de la construcción de esta subjetividad estudiantil? ¿Cuáles podrían ser los aportes de los docentes para facilitar el ingreso de los estudiantes a la universidad? Resulta necesario y sustancial que los docentes hagamos replanteos y explicitaciones de nuestra práctica, con el propósito de promover procesos reflexivos y modificaciones en aquellas concepciones que son evaluadas como obstáculos o debilidades que dificultan el proceso de inserción a la actividad de estudio universitaria (Monereo y Pozo, 2003). Y tales explicitaciones también se hacen necesarias respecto del docente con sus estudiantes. Dado que los modelos y teorizaciones implícitas sobre el estudio se revelan a quien los posee a través de autorreflexiones encaminadas a la explicitación verbal cuando el individuo se interroga sobre su propio modo de interpretar las situaciones vivenciadas, se considera central la apertura de espacios que habiliten a estudiantes y docentes para este tipo de reflexiones, verbalizaciones y explicitaciones en el marco mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje disciplinar.

Como primera tendencia emerge, en coincidencia con las concepciones identificadas a partir de las voces de los ingresantes en el proceso de investigación ya concluido, que el estudio implica la renuncia a actividades placenteras y va acompañado de aburrimiento, cansancio y disgusto. Asimismo, que el tiempo no alcanza, la organización es difícil, el encuentro con el docente es incierto, ya que no se entienden sus explicaciones, y el estudio se realiza mayoritariamente en soledad.

Se hizo presente otra concepción, específica entre los docentes, que supone que aquellos ingresantes que se integran y permanecen en la universidad lo logran como resultado de procesos predominantemente adquiridos fuera del aula. Atribuyen metacognición, monitoreo del propio aprendizaje y uso de procesos reflexivos en escenas alejadas de los encuentros áulicos y del intercambio entre docentes y cursantes. Los docentes estiman que los ingresantes se subjetivan como estudiantes universitarios mientras “estudian” solos, fuera del aula. La construcción de la subjetividad estudiantil emerge en otra circunstancia, más allá de la incidencia del docente.

En esta dirección, los obstáculos no llegan a comprenderse como productos de la dinámica de un sistema que involucra a todos los actores, no pueden ubicarse como motivos de abandono durante el ingreso, dado que básicamente se asume que con “sacrificio y dedicación” –por parte de los cursantes en solitario– puede lograrse la permanencia en la actividad de estudio universitaria.

Pero, ¿qué sucede con aquellos estudiantes que, si bien se esfuerzan, no logran la permanencia en el sistema universitario?, ¿qué podría aportar el docente si tomara conciencia de dicha problemática?

Las concepciones de estudio que el docente adjudica a sus estudiantes implícitamente direccionan sus prácticas y la selección de las estrategias de enseñanza, por ello se considera que es de central importancia la toma de conciencia y la posibilidad de explicitación y reflexión sobre las mismas. La revisión y variación de las concepciones y modelos de intervención en el aula –donde el docente es componente central de la actividad– favorecería prácticas más inclusivas de aquellos que, a pesar del esfuerzo, el interés y la dedicación, no logran integrarse al sistema universitario.

Bibliografía

- CASULLO, M. (comp) (1997) Evaluación psicológica en el campo socio educativo. Bs. As., Paidós.
- ENGESTRÖM, Y. (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En

- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Buenos Aires.
- FLICK, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research. Chicago, Aldine.
- HAMMER, E. (1969) Tests proyectivos gráficos. Bs. As., Paidós.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- JONES, D.; MANZELLI, H. y PECHENY, M. (2004) “La Teoría Fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C”. En KORNBLIT, A. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires, Biblos.
- LEIBOVICH DE FIGUEROA, N. et al. (1999) Ecoevaluación psicológica. Bs. As., EUDEBA.
- MARTÍ, (2003) Representar el mundo externamente: la adquisición infantil de los sistemas externos de representación. Madrid, Antonio Machado
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2003) La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid. Síntesis.
- POZO, J. I. et al (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial Graó.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comp.) (1997) La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.
- _____ y CORREA, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- STASIEJKO, H.; KRAUTH, K. y PELAYO VALENTE, L. (2007) “Análisis de producciones orales y gráficas de los ingresantes acerca del estudio en la universidad”. CD del I Congreso Internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (ISBN 978-950-34-0436-2), Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1, 2 y 3 de Noviembre de 2007.
- _____ PELAYO VALENTE, L.; KRAUTH, K.; GONZÁLEZ, A. y TRISTANY, S. (2009a) “Obstáculos y potencialidades en el ingreso a la universidad” “I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria”, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, 7 al 9 de Septiembre de 2009.
- _____ (2009b) “Componentes Afectivos del Estudio en el Ingreso a La Universidad”, en Revista Electrónica Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, nro. 2, Bogotá, Colombia.
- TITSCHER, S.; MEYER, M.; WODAK, R.; & VETTER, E. (2000) Methods of Text and Discourse Analysis. London, Sage.

Halina Stasiejko: Lic. en Psicología (U.B.A.), profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, en el área de Psicología Educacional y Psicología General. Profesora de la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Psicología Educacional. Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. halinas@ciudad.com.ar

Karina Krauth: Licenciada en Psicología (U.B.A.), docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, áreas de Psicología, Psicología del desarrollo y Psicología Educacional. Psicología infanto juvenil, Sistema de Residencias y Concurrencias del Área de Salud mental de la Ciudad de Buenos Aires (2008). Maestranda en Psicoanálisis, Universidad Nacional de la Matanza y A.E.A.P.G. karinakrauth@gmail.com

Loreley Pelayo Valente: Licenciada en Psicología (U.B.A.), docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, en el área de Psicología Educacional; Psicóloga Clínica Infanto-juvenil. Maestranda en Psicoanálisis, Universidad Nacional de La Matanza. loreleypelayo@hotmail.com

Lectura, escritura, diálogos: la construcción del conocimiento en el Ingreso Universitario

Silvina Baudino
María del Pilar Britos
Eleonora Friedrich
Aceptado Mayo 2014

Resumen

Este trabajo tiene como marco la cátedra de Métodos y Técnicas de Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y, en particular, el recorrido que realizan los estudiantes de primer año.

En el aula, las modalidades y condiciones de las prácticas de lectura y escritura se explicitan mediante el intercambio de experiencias: los estudiantes ponen en común dudas, interrogantes y situaciones singulares motivadas por el 'encuentro con los autores'. En este intercambio se advierte que el trabajo de lectura 'prepara' la escritura cuando, además de esforzarse por exponer 'lo que dice el autor', los estudiantes remarcan las líneas que arman la trama del texto y aprecian el modo en que éstas se articulan para lograr el tratamiento de un tema; al leer no sólo atienden a las ideas que el texto comunica sino a los gestos de la escritura de este autor, aspectos claves para la apertura de las propias posibilidades. Y la reflexión de esta experiencia tiene un fuerte sentido político: los recorridos de lectura se exponen en el trabajo conjunto, se multiplica el juego relacional, y las subjetividades se reafirman en el diálogo con otros: con los autores y con los pares.

Palabras clave: prácticas – lecturas – escrituras – subjetividades – trabajo colectivo

Abstract

This work is established under the chair of Methods and Techniques of Intellectual Work of Faculty of Science Education of the UNER and, in particular, the travel that the students do in the first year.

In the lesson class, the modalities and conditions from the reading and writing practices are explained through the exchanges of experiences: the students pooled doubts, interrogatives and singulars situation motivated for the 'meeting with the authors. In this exchange

warns that the reading work ‘prepared’ the writing when, also strives to expose ‘what the author said’, the students remark the lines that form the text’s weft and value how they are articulated to achieve the treatment of a topic; when they are reading not only attend in the ideas from the text, also the gestures from the writing by this author, key aspects to opening own possibilities. And the reflection of this experience has a strong political sense: the reading travel set out in the joint work, the relational game multiplies, and the subjectivities are reaffirmed in a dialogue with other: with the authors and with the pairs.

Keywords: practice - reading - writing - subjectivities - collective work

Introducción

La situación que se analiza en esta ponencia tiene como marco la cátedra de Métodos y Técnicas de Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y, en particular, el recorrido que realizan los ingresantes a la carrera de Comunicación Social. Este trayecto se organiza, en su conjunto, como reflexión en torno a los ‘modos de hacer’/‘modos de actuar’ que se ponen en práctica a partir de diferentes propuestas de la cátedra. El objetivo común de estas propuestas es mantener una dinámica de lectura y escritura que desemboque en producciones específicas pero que, además, permita pensar/decir las preocupaciones y decisiones que fueron marcando los pasos dados en cada trayecto particular. Así, los estudiantes van haciendo explícitas las ‘claves’ que orientan su trabajo mencionando detalles de su experiencia de lectura, de escucha, de escritura y de revisión de lo escrito; comentan situaciones e intercambian las experiencias de este ‘hacer’ poniendo en común dudas, interrogantes y vivencias singulares.

“Algunos compañeros no se animaban a narrar su trabajo y por ello muchos los ayudaban a través de un aliento, así sea con una frase o también que los mismos chicos pudieran contar cuál fue el problema que tuvieron...” (Gabriela). Son esos momentos de intercambio los que decidimos focalizar en este análisis. En primer lugar, porque el trabajo sostenido durante el cuatrimestre encuentra en estas instancias la oportunidad de reflexionarse y retomarse con fuerza renovada. En segundo lugar, porque es una instancia que a los docentes nos permite advertir la riqueza de las perspectivas que los estudiantes tienen acerca de sus propios movimientos y trabajar, a partir de ellas, las acciones que hacen a una ‘formación metodológica’. Y, finalmente, quizás lo más importante, nos ha llamado la atención el valor que los estudiantes otorgan a esta práctica de puesta en común de sus recorridos.

Los estudiantes¹ hablan de la importancia de “*cuestionar y cuestionarnos e indagarnos entre todos*” (Carolina); “*Me encantan estas clases en las que todos te ayudan a hacer mejor los trabajos*” (María); “*Escuchar... abre puertas*” (Cecilia); “*A todos nos surgen los mismos interrogantes, los mismos miedos*” (Úrsula).

Si ponemos de relieve algunos de los términos empleados por los estudiantes en sus ‘decires’ acerca de estos intercambios a propósito de la experiencia de lectura, podemos pensar de nuevo las condiciones que organizan estas prácticas. En lugar de imaginar y pretender que estos movimientos converjan en un proceso común cuya reconstrucción y evaluación quede atada a una versión escolarizada de la relación con los textos, tenemos ahora la oportunidad de remarcar y valorar los ‘detalles’/los elementos concretos que fueron dando lugar a cada trayecto.

Decir y escuchar la ‘experiencia de lectura’ propia y la de sus compañeros; elaborar una memoria que permita subrayar los modos con los que cada uno pensó/implementó/modificó ciertas acciones en función de responder a la pretensión (individual y colectiva) que orientaba la tarea, permite sostener un trabajo subjetivo –en relación a uno mismo– y objetivo –en relación a la elaboración de un texto– que, a nuestro entender, resulta crucial para la formación universitaria.

Desde esta perspectiva, no es difícil comprender que las posibilidades de lectura y escritura en el campo son diversas y que lo importante es transitarlas y recuperarlas reflexivamente.

Leer y escribir en la universidad fue aprender de nuevo eso que yo suponía que ya sabía. Fue empezar a prestar más atención a las palabras utilizadas, a las intenciones que le daba a cada frase escrita. Fue empezar a conversar con los escritos, los textos. Fue empezar a comprender que las palabras hablan mucho más que lo que se piensa (Luisina).

Las prácticas y producciones de los estudiantes se juegan en un ‘entre’ que en sí mismo no es contradictorio ni dual, pues se trata de un juego de fuerzas que en su propio movimiento va trazando una cartografía constituida de puntos de referencia cognitivos/intelectuales pero también culturales, míticos, sociales, políticos, que se van comprendiendo y modificando a medida que cada uno recorre y recupera esta experiencia de formación.

¹ En esta ponencia se cita la voz de los estudiantes; estos registros forman parte del corpus de escrituras que se les solicitó como reflexión acerca de las implicancias singulares del trabajo colectivo. Esta producción fue pedida en el mes de abril de 2013, a dos meses de comenzado el cursado de la Materia Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual.

Transitar y recuperar en clave colectiva el andar de las escrituras y lecturas, va dando lugar a un juego que se plantea entre los primeros encuentros con autores y los primeros comentarios que se van realizando, entre los primeros encuentros con las múltiples voces que sostienen este trabajo en el aula, entre acontecimientos que producen marcas estratégicas que inciden en la formación de las prácticas de trabajo intelectual en los estudiantes de Comunicación Social.

Ante situaciones de trabajo con los otros/entre los otros, Camila dice, “*Compartir con el otro... Construir conocimientos entre los diferentes aportes... siempre que se interactúa con otro no nos burocratizamos implicando acción y de la mano transformación*”. Camila ha leído un texto de Paulo Freire para realizar uno de sus trabajos de escritura, resulta muy significativo percibir cómo esa lectura ha dejado sus marcas no solo como contenido sino fundamentalmente como ‘modo de ser’ al momento de contar su experiencia de trabajo intelectual de otra situación que es planteada (temporalmente) lejos de aquella lectura primera.

Los primeros encuentros en un nuevo lugar, el aula universitaria, generan muchos temores, ansiedades, interrogantes; pero también generan claves, puntos de afirmación de un hacer, de un trabajo sostenido por todos que proporciona algunas señales con las que transitar las experiencias de conocimiento en la Universidad.

Las claves que marcaron mi camino... la forma de compartir con los compañeros... experiencia buena y en lo personal muy significativa... hacen al crecimiento propio, individual y colectivo... el aporte no es solo para quien se lo están haciendo, sino para quien lo quiera tomar... esto de leer y escribir en la universidad... nos ayuda a familiarizarnos con el ámbito académico (Cecilia).

El trabajo colectivo se entiende como ‘invitación’, allí es donde reside su fuerza, en esa potencialidad de los gestos que, en términos *derrideanos*, llamamos “hospitalarios”.

Por otro lado, la circulación de los saberes que se produce pone de relieve las potencialidades del trabajo colectivo sin subsumir lo singular y retomando el saber de cada compañero.

La producción colectiva va permitiendo/solicitando un des-centramiento del saber, un corrimiento en las voces autorizadas para hablar del tema; corrimiento que no significa reemplazo, sino ‘otra/s’ miradas, lecturas que se pueden plantear desde el aquí y ahora de las preocupaciones, desde los diálogos reflexivos que se generan en ese ‘clima colectivo’ cuando entran en relación las múltiples voces que, más allá de poder ‘a-notar’ su origen, se van confundiendo/fusionando en una trama donde efectivamente opera la ‘sospecha’ de que puede ser de esa manera pero también puede haberle otros posibles.

Considero significativo el hecho de que luego de leer sobre un tema determinado y trabajar y escribir sobre éste, se lo pueda volver a plantear a partir de la interacción en la clase, el ida y vuelta de preguntas y los aportes y pensamientos de cada alumno. Ya que esto le brinda a uno otra mirada o perspectiva... llevándolo a un interés aún mas amplio... creo que ayuda y aporta a ver de otra forma sin dejar de lado su anterior posición o cambiándola totalmente (Sofía).

En la planificación de la cátedra se aborda un eje que denominamos “lecturas de autor”; éstas se llevan a cabo con la perspectiva de ir armando un juego de escuchas y de diálogos que se amplían continuamente con nuevos enlaces. Y es que a medida que avanzan en la lectura de una obra, los estudiantes toman contacto con el pensamiento de otros autores a los que el texto refiere como fuente y al mismo tiempo vinculan estas ideas con lecturas previas en las que aún otros autores pudieron ser abordados. Cuando estos recorridos de lectura se exponen en el trabajo conjunto se multiplica el juego relacional.

En el trabajo del día a día nos encontramos con algunos “decires” tales como:

Cada alumno aprendió cómo enfrentar una obra, analizarla, extraer el problema, la hipótesis y la problematización que el escritor realiza en la misma... Y, como a medida que se avanza en las lecturas se va comentando en clase lo leído, cada uno pudo conocer autores e ideas que antes no había oído gracias a los trabajos realizados por sus compañeros (Andrés).

Priscila agrega “... Autores nuevos, que escriben sobre temas a los que tampoco suelo dar mucha importancia (educación, filosofía, sociología) y ahora los conozco y tengo intención de seguir leyendo sobre los mismos”. No resulta una tarea tan sencilla disponerse a escuchar voces, tonos y lenguajes que hablan en otros códigos que los habituales y más aún, si cuando se buscan referencias para localizarlos se los descubre considerablemente lejanos al presente. Esta no ha sido una dificultad menor y de hecho los estudiantes lo manifestaron con frases tales como “me dijeron que aquí leían mucho a Marx que vivió en el S XIX y yo no entiendo para qué, porque no tiene nada que ver con lo que nos pasa hoy”(registro áulico).

La relación iniciada con el autor necesita siempre una actualización, no sólo por la distancia en el tiempo, no porque sea realmente dudosa la vigencia del planteo de Marx, sino porque el lector tiene que trazar un vínculo entre su propia lectura de la experiencia y la que el autor expone en el texto. Esto es lo que van aprendiendo los estudiantes a lo largo de este trayecto y, sin necesidad de teorizar al respecto, se mueven en medio de posibilidades escriturarias propias de la academia. Intuyendo que *actualización* no es sinónimo de *aplicación* sino

relectura de categorías de pensamiento gestadas en otros tiempos y espacios, cuyo sentido y fuerza es preciso restablecer para pensar-nos en un aquí y ahora².

En este sentido cuando se abordan en el dictado de una materia lecturas /escrituras que parten de una selección de autores y perspectivas teóricas clásicas y contemporáneas que abordan el análisis de lo social, y características de la vida y producción académica, nos permiten enfocar la mirada en cómo las investigaciones sobre determinados factores que intervienen en las relaciones sociales y de producción científica remiten a un proceso de construcción de los hechos o fenómenos sociales, los cuales se abordan a partir de la elaboración de categorías de análisis. Y por lo tanto este abordaje desde determinadas perspectivas, teorizaciones y categorizaciones produce efectos sociales y políticos que derivan en una determinada forma de comprender y observar la realidad o lo social como objeto de estudio.

De esta manera, cada proceso de interpretación y análisis implica a su vez un proceso de recorte y selección de lo que se pretende plantear como problemática de estudio. En otras palabras, como el conocimiento como totalidad resulta inabarcable debido a su complejidad, cada teórico o investigador realiza un recorte de su objeto de estudio, y este recorte conlleva un proceso de selección que implica abordar “los retazos” desde determinadas perspectivas priorizando el análisis de ciertas relaciones y dejando por fuera otras que también son constitutivas y determinantes del campo. Retomando nuevamente a Marx, al plantearse el estudio de las relaciones sociales como relaciones productivas deja por fuera de su análisis a aquellas que se generan en el espacio de lo privado (la casa, la familia) y que también contribuyen a la reproducción de una cierta estructura social.

Así, los sentidos de un texto se van construyendo desde relaciones de diálogo que surgen entre las significaciones de las prácticas de lecturas, de la potencia narrativa, de las prácticas de escucha, de las prácticas del preguntar... En las lecturas de autor, en tanto primeras aproximaciones a textos académicos, no se busca el decir ‘textual’; el objetivo consiste en crear dispositivos que viabilicen las preocupaciones actuales en relación a una problemática, en tanto posibilidad de apertura de nuevos mundos de sentidos.

Valentina sostiene que:

Entrar a la universidad... volver a leer y escribir... aprender nuevas herramientas, ... el esfuerzo fue compartido... con mis compañeros...

² “Además ‘incidir en la actualidad’ y ‘pensar su tiempo’ no es lo mismo. En ambos casos, habría que hacer algo, algo más, o algo distinto, que comprobar y describir: formar parte, tomar partido y pertenecer. A partir de ahí, se ‘incide’ y, por consiguiente, se transforma, por poco que sea, se ‘interviene’, como suele decirse, en un tiempo que ni está ante uno ni está dado de antemano. Nunca hay normas preestablecidas para estar seguros de que se incide en la actualidad’ o, por utilizar su expresión, de que se ‘piensa su tiempo’. En el caso de algunos, lo uno va a menudo sin lo otro” (Derrida, 1993: 74).

sobre todo asumir nuestra subjetividad... (construir una voz)... muchas veces estamos inhibidos de criticar... inhabilitamos el intercambio... ver como otros lo logran es rico...

Esta experiencia de formación en el campo del trabajo Intelectual en la Universidad, se produce en tanto reescritura entre nuevos sentidos, efectos, funcionamientos que han de ensayarse y pueden ser recogidos y re-impulsados en el trabajo del decir colectivo, donde los mismos estudiantes signan esta experiencia como brecha que instaura un nuevo espacio de juego: la posibilidad y el riesgo de decir/se para sí mismo y para otros, en diferentes términos que los que el régimen discursivo vigente ha ido autorizando.

El trabajo con los estudiantes de primer año nos permite advertir el modo en que el trabajo de lectura ‘prepara’ la escritura cuando, además de esforzarse por comprender ‘lo que dice el autor’ los estudiantes remarcan las líneas que arman la trama del texto y aprecian el modo en que éstas han podido articularse para lograr el tratamiento de un tema. Esto es, sus lecturas no sólo atienden a las ideas que el texto comunica sino a los gestos de la escritura de este autor, y ambos aspectos resultan claves para la apertura de las propias posibilidades.

Resulta muy significativo escuchar las voces de estudiantes en ese juego de vinculación con otros: con aquellos ‘otros’ hasta ahora desconocidos y distantes en tiempo y espacio (los autores) y con estos ‘otros’ un poco más próximos (‘los de la comisión’). El trabajo de lectura se va entendiendo y habitando como una trama de relaciones que atraviesan y al mismo tiempo exceden las interacciones con las que se pretende sostener una autoría, una originalidad en lo escrito, una individualidad en la producción. Y la potencia se multiplica porque las subjetividades no se diluyen; en todos los casos, han devenido en un movimiento dialógico que vuelve a reescribirse en la producción individual.

La tensión que se produce entre la pasividad de quien lee para repetir/transcribir lo que dice el texto con el hacer colectivo surgen dudas que potencian nuevos pliegues. Porque, de hecho, a medida que se lee se hace la experiencia de estar replicando (repetiendo y difiriendo) la voz del autor; entonces, se aprende que no es el lector quien prescribe el posicionamiento autorizante del intercambio. Como dice Gadamer (1977), la lectura se sostiene en el reconocimiento de la autoridad del texto³, el texto tiene algo que decirnos y por eso la lectura es ante todo escucha⁴, escucha que al

3 La autoridad “reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye el otro una perspectiva más acertada” (Gadamer, 1977: 347).

4 “Leer es dejar que le hablen a uno [...]. De lo que se trata es, pues, de volver a convertir lo escrito en lenguaje y del oír asociado a esa reconversión” (Gadamer, 1998: 69-71).

decirse experimenta su propia singularidad. Es en estos procesos de lecturas, escuchas y reflexiones críticas que los estudiantes van produciendo, donde se va tramando una relación crítico dialógica entre autor/texto/contexto, remarcando que es en estas prácticas de interacción, disputa, debates y tensiones entre los saberes vigentes y los aportes brindados por los docentes y estudiantes, donde se va construyendo y recreando el conocimiento y donde se dinamizan las instancias de producción del saber.

Al exponer siento que cada uno intenta poner lo mejor de uno mismo para que los demás lo entiendan... Es una forma diferente de aprender, ya que cada uno toma una perspectiva diferente de cada tema y los demás escuchan atentamente (Mariana).

El situarse en el lugar del lector se hace cada vez más interesante. Entienden que no se trata de leer para repetir lo que dicen los autores de los textos y luego apartarse y pensar por sí mismo. Aquí, leer consiste en practicar un acercamiento a lo que otro comunica, escribe, comparte, no un acercamiento mudo ni pasivo sino pleno de inquietudes, de preguntas que también tienen que decirse/escribirse.

Los textos que abarcamos... fueron muy enriquecedores... ya que no es que leemos un texto y lo dejamos para nosotros mismos y muere ahí, todo lo contrario, es muy fructífero leer un texto y comentarlo en clases y escuchar las opiniones de los demás y así poder tomar apuntes y formar nuestro propio pensamiento... (Mariana).

El juego que se plantea desde la cátedra es poder entender/comprender qué dice el texto y luego extraer de allí un fragmento para abrirlo y seguirlo de manera más resingularizada dando lugar a un juego de desplazamientos. Es decir, el fragmento no pierde la significación que le atribuye el autor, pero la singularidad del lector le ofrece nuevas posibilidades de existencia al ponerlo en relación con sus preguntas, sus lecturas y sus derivas. Este desvanecimiento temporal del autor leído, esta libertad del lector-escritor que se arriesga proponiendo nuevos sentidos permite experimentar el trabajo intelectual como un hacerse plural/singular que se desliza por textos que se escriben colectivamente, donde la idea original, si es que existió, confía - concede terreno a lo intertextual, al horizonte de expectativas ahora puestas en red, en tejido⁵. Y esta experiencia tiene un fuerte sentido político.

De este modo, el límite entre el saber/no saber se mueve constantemente. Participamos de un proceso principalmente creador, en donde la apuesta tiene que ver con que cada

⁵ Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos “horizontes para sí mismos” (Gadamer, 1977: 376-7).

uno, en tanto sujeto singular atravesado por múltiples experiencias, vaya transitando su trayecto académico, en tanto un "trayecto del saber de las marcas", no solo académicas o academicistas, sino por recorridos en donde el conocimiento se sostiene desde la interrogación, duda, no solo vinculadas a nociones meramente abstractas o científicas, sino en un fuerte diálogo con propia cotidianeidad, apostando a que el saber produzca cambios en lo real, rescatando el concepto freireano del saber/acción. "El conocimiento, en tanto tal, debe servir para hacer tajos" diría Foucault, rescatando la intencionalidad política del término.

El momento de construcción colectiva que me fue significativo fue la exposición oral de los ensayos. Al momento de presentar mi trabajo, los aportes que realizaron mis compañeros me sirvieron para "tantear el terreno", es decir, ver si la forma en la que expresaba mis ideas era clara... si se entendía realmente lo que quería decir, o si debía hacer modificaciones sobre lo que tenía escrito, para que se comprendiera mi postura. Otra instancia que me sirvió fue la de "poner en común" las lecturas que cada uno iba realizando, al principio cuando comenzamos a trabajar con los textos de cada dossier. Como había textos que no comprendía del todo, poder escuchar a mis compañeros o hacerles preguntas sobre los que ellos habían interpretado de los mismos me fue muy útil (Florencia).

La apuesta radica así en el acompañamiento de experiencias que implican movimientos, jugadas estratégicas, elecciones, alejándonos de la idea de un método epistémico lineal, marcante de recorrido uniforme, común, instituido, para recuperar el sentido de "trayectorias".

Quizás plantear este juego de lecturas, autores, escrituras, decires colectivos, invita a retomar la fuerza de los gestos atendiendo a la manera en que cada estudiante justifica la relación entre las perspectivas y los procedimientos que han ido 'balizando' la trayectoria singular, organizando un espacio de recuperación e interpelación de los itinerarios que se pretenden legítimos. "Como estudiantes logramos pensar y repensar problemáticas a partir de los disparadores expuestos por nuestros mismos compañeros. Creo que el crecimiento personal que cada uno –desde nuestra subjetividad– hemos alcanzado está ligado a haber podido 'indagarnos entre todos'..." (Carolina).

Las experiencias que se han ido dando en la cátedra nos autorizan a sostener que más allá de la necesidad de ir 'armando' 'una manera de hacer', lo que impulsa y sostiene a aquélla es una 'una manera de ser'. Y esta manera de ser nos 'implica' en un espacio relacional en el que las prácticas de lecturas y escrituras exceden lo que podríamos prever desde la lógica del método como un conjunto de pasos a seguir de manera unívoca.

Las narrativas de los estudiantes acerca de sus propias prácticas han posibilitado la indagación sobre de las potencialidades del trabajo colectivo y de la posibilidad de ir visibilizando y enunciando problematizaciones en relación a las condiciones de la lectura y de la escritura como modos de subjetivación diversos y múltiples.

Entender en grupo creo que fue algo que me ayudó mucho debido a que en el colegio la forma de trabajo que tuvimos fue mas individualista que grupal: cada uno aportaba su pensamiento, su creencia y no había vuelta atrás. En cambio en este espacio... es muy rico el aporte de los demás; entender lo que se quiere decir es una experiencia muy linda y que siento ya como propia, y más que nada que te aporta como persona... (Stefanía).

Bibliografía

- BARTHES, R. (1987) El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura, Barcelona, Paidós.
- BELLATIN, M. (Coord.), (2007) El arte de enseñar a escribir, México, FCE.
- BOURDIEU, P. (1985) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Madrid, Akal.
- CAVALLO y CHARTIER (1998) Historia de la lectura en el mundo occidental, Madrid, Taurus.
- CHARTIER, R. (1996) Escribir las prácticas, Buenos Aires Manantial.
- DELEUZE, G. y PARNET, C. (1997) Diálogos, Barcelona, Pre-textos.
- DERRIDA, J. (1989) La escritura y la diferencia, Barcelona, Anthropos.
- _____ (1993) Deconstruir la actualidad. Entrevista con Jacques Derrida (Passages, n° 57, septiembre de 1993, pp. 60- 75). Palabras recogidas por Stéphane Douailler, Émile Malet, Cristina de Peretti, Brigitte Sohm y Patrice Vermeren. Trad. C. de Peretti. El Ojo Mocho. Revista de Crítica Cultural (Buenos Aires) 5 (Primavera 1994). Edición digital de Derrida en castellano.
- _____ (2000) La hospitalidad, Ediciones La Flor, Bs As.
- FOUCAULT, M. (1980) ¿Qué es un autor?, México, U.A. Tlaxcala.
- FRIGERIO, G; DIKER, G. (comps.), (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Bs. As. Noveduc.
- GADAMER, H. G. (1997) Verdad y Método, Salamanca, Sígueme.
- _____ (1998) Arte y verdad de la palabra, Barcelona, Paidós p. 69-71.
- HASSOUN, L. (1996) Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires, Ed. de la Flor.
- LARROSA, J. (1996) Experiencia de la lectura, Barcelona, Laertes.

PROUST, M. (1997) Sobre la lectura, Valencia, Pre-textos.

STEINER, G. (1997) Pasión intacta, Madrid, Siruela.

Silvina Baudino: Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. baudinosilvina@arnet.com.ar

María del Pilar Britos: Lic. en Filosofía. Prof. Adjunta, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. mpilarbritos@gmail.com

Eleonora Friedrich: Lic. en Comunicación Social (UNER) Doctoranda del Doctorado en Educación (UNER), Jefa de Trabajos Prácticos Cátedra Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual/Introducción al Trabajo Intelectual. FCE/UNER. Docente Auxiliar en la Cátedra Teoría Sociológica FCE/UNER. eleonorafriedrich@hotmail.com

El ingreso en ingeniería: polisemias y disputas

Rita Lilian Amieva
Aceptado Mayo 2014

Resumen

El trabajo se basa en un análisis de la experiencia sobre el ingreso a las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico. Los propósitos son referir las tensiones identificadas en la práctica, entre los distintos grupos que trabajan en esta primera etapa de la formación de grado y, a la vez, plantear una reflexión sobre las condiciones que estas tensiones vienen a mostrar como ineludibles de atender institucionalmente, si se aspira a que el ingreso sea un proyecto común y compartido.

Palabras clave: ingreso – ingeniería – formación de grado

Admission in engineering: polysemies and dispute

Abstrac

The work is based on an analysis of the experience of admission to Engineering careers at the National University of Río Cuarto, from the perspective of educational counseling. The purpose is to refer the tensions identified in practice between different groups working on this first stage of undergraduate education; and in turn, raise a reflection on the conditions that these tensions come to show how to address institutionally unavoidable, if it is intended that the income is a common and shared project.

Keywords: admission – undergraduate education – engineering

Introducción

Históricamente, el ingreso a las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC) ha sido materia de interés de todas las gestiones académicas; interés compartido y sostenido también, por un grupo de docentes de Física y de Matemática que considera imprescindible una instancia previa para que los aspirantes

revisen, actualicen o adquieran un conjunto de saberes y habilidades que obran como prerrequisitos para el inicio de la formación de grado.

A partir del 2012 –y en gran parte, como consecuencia de nuevos lineamientos políticos acordados por el Consejo Académico de la Universidad– este grupo se amplió y se buscó modificar la propuesta pedagógico-curricular haciendo lugar a otras actividades y a otros grupos de trabajo, grupos que hasta entonces tenían una presencia periférica en el ingreso, tales como el centro de estudiantes, el área de tutoría, el gabinete de asesoramiento pedagógico. Esta situación sí no produjo, al menos puso de manifiesto una serie de tensiones cuyo desarrollo constituye el núcleo de este trabajo y que muestran, en última instancia, el ingreso como campo polisémico y en disputa, en la institución.

El trabajo se basa en un análisis de la experiencia sobre el ingreso a las carreras de Ingeniería de la UNRC, análisis realizado desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico, perspectiva construida tanto desde afuera como desde dentro del grupo de trabajo que cada año la Facultad designa mediante resolución, hecho que amplía el conocimiento y la comprensión de los sentidos y de las relaciones que se tejen sobre el ingreso.

El propósito no es sólo referir las tensiones identificadas en la práctica, sino plantear una reflexión sobre las condiciones que estas tensiones vienen a mostrar como ineludibles de atender institucionalmente, si se aspira a que el ingreso sea un proyecto común y compartido.

La experiencia es analizada a la luz de las producciones académicas referidas específicamente al ingreso a la universidad como objeto de estudio, y de las políticas educativas de la última década, especialmente, las concernientes a las carreras de Ingeniería que, en gran medida, sirven para entender el panorama actual. Es así que acudiendo a estos aportes y conjugándolos con lo vivido en la práctica, nos referimos al ingreso como *campo polisémico* en tanto invoca no sólo una pluralidad o suma institucionalizada de sentidos existentes –afines y opuestos, ampliados y restringidos– sino la posibilidad de añadir sentidos nuevos; y como *campo en disputa*, en tanto tiende a involucrar a una diversidad de actores, disciplinas y prácticas con sus posiciones, enfoques y lógicas particulares, no siempre dispuestos a la integración.

Se asume que resolver, o por lo menos ocuparse de la disputa, es imprescindible para que la institución opere como contexto adecuado para cernir las variantes de sentido apropiadas y permitida –desde el punto de vista político, ético y epistemológico– respecto del ingreso en una universidad pública.

Conceptos teóricos que permiten enmarcar la experiencia

En la Argentina, aunque desde los 80, con el retorno a la democracia primero y en los 90 con la ofensiva neoliberal después, varios autores han problematizado las dos principales posiciones antagónicas –ingreso irrestricto vs. ingreso restringido– mostrando los límites de sus argumentos la problemática del ingreso y del primer año universitario, el tratamiento amplio y sistemático en los ámbitos de estudios académicos tiene una década¹. Pese al tiempo transcurrido, esos aportes tienen plena vigencia y creemos que sirven de enmarque para analizar en clave ideológica investigaciones, experiencias y propuestas políticas, institucionales, académicas y pedagógicas sobre el ingreso y la permanencia en la universidad pública.

Consideramos que, en gran medida, las dificultades que experimentamos los docentes universitarios para afrontar las demandas de los «estudiantes de nuevo ingreso» (Ezcurra, 2005, 2007), radican en la ausencia de una discusión abierta sobre estas dos posiciones referidas al acceso a la educación superior, que “planteadas con carácter absoluto se muestran igualmente insuficientes” para la complejidad del problema (Chiroleu, 1998: 5). No obstante –y al menos desde la perspectiva del ingreso irrestricto que es a la que adherimos por convicción y nos preocupa fortalecer– el conocimiento de estas insuficiencias sirven para realizar una vigilancia ética y epistemológica tanto de nuestros argumentos como de nuestras prácticas para no incurrir en artilugios más o menos sutiles que terminan por ubicarnos en la posición contraria a la que decimos defender.

En ese sentido, nos parece importante rescatar un conjunto de ideas expresadas por los autores que a nivel nacional han venido abordando el tema, algunos, desde hace varias décadas; otros, más acá en el tiempo. Es claro que todas ellas parten de tener en cuenta el cambio operado en el papel del Estado, a partir de la década del 80, traducido en las nuevas tendencias de las políticas públicas con relación a la educación superior y sus respuestas a las demandas sociales.

Una de tales ideas es la ya referida a *la insuficiencia de las dos posiciones antagónicas –restringido/irrestringido– para afrontar la complejidad del problema* (Chiroleu, op. cit.), aunque ambas resulten legítimas y válidas en tanto sean sometidas a la discusión abierta y fundamentada en las instituciones.

Una segunda idea que valoramos por advertirnos sobre las limitaciones de la posición irrestricta, es la que señala sus semejanzas con la posición restringida; ya que

¹ Tomamos como referencia estos Encuentros, que se iniciaron en el 2004 y que, desde entonces, se han ampliado y consolidado.

ambas, pese a defender valores diferentes, *han compartido el criterio de apoyarse en la dimensión individual de los sujetos dejando de lado la dimensión institucional* (Catino y Juarros, 2010).

Otra idea –que atañe en particular a la posición irrestricta– es la que plantea que es necesario distinguir entre *acceso formal a las instituciones y acceso real al conocimiento* (Tedesco, 1985; Tenti, 1993), es decir, se garantiza el ingreso a la institución pero no la permanencia en la carrera. Idea potente que sirve para examinar las prácticas docentes e institucionales y determinar en qué medida se orientan a construir una universidad inclusiva.

También nos parece clave la idea –planteada en términos de interrogante e inquietud– teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados, sobre la posibilidad de que en el contexto de los países latinoamericanos, se puedan conciliar dos pretensiones que parecen rechazarse: ampliar la matrícula como promoción de la equidad y a su vez, pretender la excelencia en la formación (Juarros, 2006).

Relacionada con la anterior, hay que considerar la idea de que *a la universidad le cuesta cambiar sus patrones de funcionamiento para atender la heterogeneidad social* de los alumnos con diferentes niveles de formación, de conocimientos y habilidades. En ese contexto, “se administra la situación sin efectuar las transformaciones necesarias para preservar la calidad académica” (Chiroleu, op. cit.: 6). Así, la educación universitaria opera produciendo –según la descripción de Ezcurra (2010)– una «inclusión excluyente» en la medida que la enseñanza no tiene en cuenta el capital cultural de los estudiantes de franjas desfavorecidas, en particular, en el ingreso, y abre una brecha académica prácticamente insalvable entre capital cultural esperado y real.

Es en el marco de estas ideas que, a nuestro juicio, logran plenamente su valor enfoques y propuestas de trabajo –tales como, la alfabetización académica, la construcción del oficio de estudiante, la enseñanza de los saberes omitidos, la implementación de tutorías, etc.– que enfatizan el papel de las instituciones y la enseñanza y su impacto en el desempeño y la persistencia de los estudiantes.

En la institución en la que trabajamos, y en la que se enmarca la experiencia que más adelante describimos, el debate y la reflexión sobre estas ideas está ausente pero existe el intento de promoverlo. El omitir instancias de debate y reflexión entraña el riesgo de avalar mecanismos de control y de selección implícitos, aun cuando se desarrollen propuestas con las mejores intenciones o teóricamente fundamentadas en un saber disciplinar construido con los rigores del método científico.

El ingreso en Ingeniería. Polisemias y disputas

Que las palabras no tienen una significación permanente y única es algo que sabemos bastante quienes pertenecemos al campo de las ciencias sociales y humanas; por eso, cada tanto conviene que hagamos un inventario de todos sus sentidos o mejor aún, proceder a una discriminación por el contexto. Por ello, la recuperación de los conceptos teóricos aludidos; de ahí, la revisión de nuestra experiencia en la FI-UNRC.

En la próxima sección de nuestro trabajo, nos referimos en primer lugar a las significaciones del ingreso en Ingeniería según las experiencias y los proyectos desarrollados en la facultad; en segundo lugar, nos centramos en el análisis de una actividad en curso tan difícil como promisoría, si logramos cernir apropiadamente las variantes de sentidos sobre el ingreso y trascender, con generosidad y sabiduría, las disputas.

Los sentidos del ingreso en la FI-UNRC

En la UNRC el libre acceso y la gratuidad a los estudios universitarios de grado se hallan definidos estatutariamente desde su fundación (Moyano, 2003); por lo tanto, la política de admisión de la FI se basa en el principio de ingreso irrestricto. Sin embargo, se impone la necesidad de revisar las experiencias desarrolladas a la luz de las significaciones sobre el ingreso que efectivamente se desprenden de las mismas y en función de cómo se conciben las relaciones con el nivel medio, la situación de los alumnos que aspiran a ingresar a la universidad, el compromiso de los docentes y de la institución con el aprendizaje, entre otros aspectos. Este análisis es particularmente necesario en momentos en que la UNRC promueve una nueva significación sobre el ingreso centrada en prácticas que genuinamente hagan más inclusiva la educación superior pública.

El ingreso como instancia puntual

A nivel operativo, le ha correspondido al Consejo Académico de la Universidad establecer los lineamientos generales del ingreso y disponer una estructura común para su desarrollo en todas las facultades². En lo que respecta a la estructura, desde mediados de los 90 la propuesta del ingreso ha considerado dos grandes bloques: uno, orientado al abordaje de contenidos disciplinares específicos para las distintas carreras y otro, al desarrollo de actividades de información y orientación sobre la carrera, la institución, el aprendizaje, etc., denominadas globalmente, Actividades de Iniciación a la Vida Universitaria (AIVU). En la FI-UNRC, el bloque de contenidos disciplinares ha involucrado siempre a las dos

² No obstante, estos lineamientos y estructura han sido siempre flexibles de modo que cada unidad académica ha podido organizar y desarrollar actividades específicas en atención a sus propias particularidades.

disciplinas básicas y comunes a sus cuatro carreras³ –Física y Matemática– a cargo, por lo general, de un grupo de docentes de primer año; las AIVU, en tanto, han estado a cargo de estudiantes y de tutores docentes. Ambas actividades se han desarrollado durante el mes de febrero aunque con una carga horaria y con requisitos de cursado diferentes⁴.

Debido a los bajos rendimientos obtenidos por los ingresantes en las evaluaciones diagnósticas y finales de Matemática y Física, la FI ha llevado a cabo entre el 2000 y el 2011 distintas experiencias consistentes en: a) el desarrollo de talleres semanales y de asistencia voluntaria –durante el primer cuatrimestre de primer año– para alumnos en riesgo académico, como consecuencia de no haber aprobado la evaluación final del curso de Física; b) la designación específica de un docente para la atención de las consultas de los ingresantes que no han logrado aprobar la evaluación final en algunas de las dos materias del ingreso, antes de la instancia recuperatoria; c) limitar el cursado de la materia correlativa a la del ingreso que los ingresantes no hubieran aprobado, experiencia que sólo duró un año; d) no permitir rendir el examen final de la asignatura correlativa a la del ingreso si no se hubiera aprobado en esta instancia; e) también ha estado presente la idea –sin que se haya concretado– de que quienes no aprueben el ingreso no cursen las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre para cursar en su lugar, las dos materias básicas, con los mismos contenidos del curso de febrero, pero en profundidad.

Es probable que lo descrito resulte similar a varias universidades; no obstante, lo compartimos con la intención de advertir que experiencias y propuestas como las comentadas, suelen tornar clarooscuro el *ingreso irrestricto*. Nos preguntamos si la vigencia, durante mucho tiempo, de esta estructura y modalidad ha afianzado la idea del ingreso como «umbral» o «antesala» de la formación de grado. Lugar de la casa de altos estudios donde se intenta, más que conocer, «preparar» al nuevo habitante para que la habite según sus códigos y exigencias. Pues, si bien es cierto que la institución cuenta con datos recogidos a través de la ficha de inscripción de los ingresantes o de otros instrumentos que los diversos grupos de trabajo implementan en la etapa inicial de la carrera, la información tiende a quedar confinada en informes que no se complementan con intervenciones pedagógico-institucionales diseñadas a partir de esta información. Por otra parte, esta significación del ingreso resta posibilidades para una articulación entre niveles (articulación interinstitucional) o al interior de la misma facultad (articulación intrainstitucional) donde es manifiesta la fractura entre,

3 Las carreras que se dictan en la FI-UNRC son Ingeniería Electricista, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química e Ingeniería en Telecomunicaciones.

4 Los cursos disciplinares, tienen una duración de 40 horas, son de asistencia obligatoria, con una evaluación inicial de carácter diagnóstica y otra evaluación final de aprobación del curso y, por lo tanto, obligatoria aunque no eliminatoria; las AIVU, por su parte, han consistido en talleres semanales de 3 horas de duración, de asistencia voluntaria, y desarrollados a contraturno de los cursos de Matemática y Física.

por ejemplo, el ingreso y las asignaturas del primer año pese a que los docentes son los mismos.

No dudamos de la genuina inquietud de los docentes que plantean y participan en experiencias y propuestas como las descritas, pues lo hacen porque saben que aun cuando el ingreso es directo, luego opera una selección implícita y diferida. Pero entonces, es limitada la mirada del ingreso como instancia puntual. La realidad parece sugerir la necesidad de considerarlo como un trayecto de mayor duración y también, con una mayor implicación de la institución en la revisión, organización y coordinación del trabajo pedagógico de los docentes para el desarrollo de propuestas de enseñanza que ayuden a los estudiantes a acceder a los conocimientos de la carrera.

El ingreso orientado a la nivelación disciplinar

Pese a la queja permanente por el escaso tiempo con que se cuenta para el desarrollo del curso de febrero, los docentes defienden esta instancia puntual como necesaria y previa al cursado normal de las asignaturas del primer año. Según sus argumentos, la necesidad radica en «contenidos no vistos» por los alumnos en la escuela media o en la «revisión» y la «nivelación» de otros considerados nucleares para ambas disciplinas.

Estos argumentos ponen de relieve el supuesto de que el ingreso a la universidad es un problema de contenidos no enseñados o del fracaso en el aprendizaje de los contenidos enseñados en el nivel anterior (Weber, 2010). Pero esta mirada del problema omite la consideración de que el aprendizaje es una actividad situada y, por lo tanto, fuertemente configurada por la cultura institucional y las prácticas pedagógicas más características en dicha cultura con relación a las cuales se juzga su pertinencia y validez.

Sin embargo, quienes reconocen la importancia de esta dimensión contextual del aprendizaje son los propios ingresantes para quienes el curso de ingreso no es tan importante por los contenidos que «ya han visto» en el secundario, sino porque les permite conocer las modalidades de enseñanza y de evaluación propias de la universidad, los tipos de actividades (problemas, ejercicios, etc.) que predominan en las materias y las exigencias planteadas en términos de las habilidades de pensamiento a ejercitar⁵.

Por otra parte, esta percepción del ingreso centrado en la nivelación de contenidos, estaría subestimando la complejidad conceptual de los mismos y las exigencias que estos plantean a los estudiantes en términos de aprendizaje.

⁵ Opiniones recogidas en los talleres organizados en el marco de las AIVU, aunque en los últimos años cada vez son más los ingresantes que también destacan la importancia del curso de ingreso por contenidos que no habrían sido desarrollados en la escuela media.

Quizás esta forma de interpretación de un problema complejo como es el ingreso, por parte de los docentes universitarios, sea un resabio de la racionalidad instrumental que conduce al recorte, la definición y la resolución de un problema, basados no tanto en un saber cauto que plantea genuinos interrogantes con vistas a conocer y comprender en profundidad y extensión la situación, sino en un *saber hacer disponible* y en un *poder hacer inmediato*. La solución de los problemas depende así, más que de la comprensión que tengamos de los mismos, de las posibilidades y las habilidades disponibles de los profesionales para afrontarlos (Amieva, 2012).

Constatamos de este modo, que el carácter acumulativo que se añade al sentido de las palabras, rasgo de lo polisémico, se halla presente en estas dos acepciones sobre el ingreso irrestricto: *instancia puntual* (umbral o antesala de formación), *nivelación de contenidos enseñados en otro nivel*. Son nuevos sentidos que se suman sin que se pierdan los anteriores. Pero, en la práctica, bien sabemos que son también posibles los deslizamientos de sentidos, los equívocos, la ambigüedad y las simples expresiones figuradas, al punto de que a veces nos quedamos sólo con las etiquetas. Por eso es importante examinar nuestras presuposiciones lingüístico-teóricas y las implicancias políticas de nuestros argumentos sobre el ingreso. ¿Qué otros aspectos dejamos de ver cuando conceptualizamos al ingreso de la manera como lo hacemos? ¿Qué otros desafíos, proyectos y compromisos no asumimos? ¿En qué medida nuestras prácticas permiten el «acceso real» de los estudiantes al conocimiento y en consecuencia, su permanencia en la carrera?

Sin embargo, valiéndonos de la textura abierta que tienen las palabras podemos otorgarles un sentido nuevo, lo que según la experiencia que a continuación comentamos, no se logra sin disputa.

Tensiones y disputas en torno a una nueva acepción de ingreso

A partir del 2012, el Consejo Académico de la UNRC estableció –a través de los nuevos *Lineamientos Institucionales para el período 2013-2015*– que se considere el ingreso como *parte del trayecto de la formación de grado, y orientado al acceso a la cultura académica y a la vida universitaria*. Los *Lineamientos* también planteaban la necesidad de que las distintas unidades académicas conformaran grupos estables de trabajo para llevar adelante todas las actividades⁶.

6 En el marco de estos Lineamientos Institucionales se reconocen cinco ideas rectoras que deberían guiar todas las acciones relacionadas con el Ingreso, a saber: 1) el ingreso a la universidad como un tramo de la formación universitaria que comprende, por lo menos, todo el primer año de estudios; 2) centrado en modalidades de enseñanza y de estrategias que posibiliten el acceso de los estudiantes a los modos de razonar, de acceder y construir el conocimiento a las disciplinas de las carreras, como asimismo, en el desarrollo de actividades que promuevan la integración de los estudiantes a la institución; 3) la necesidad de que las distintas unidades académicas conformen grupos estables de trabajo; 4) la formación docente como aspecto necesario e ineludible; 5) la importancia de la información derivada de relevamientos e investigaciones en la revisión de las acciones desarrolladas y en la toma de decisiones pedagógicas e institucionales.

En la FI-UNRC, en el 2012 y el 2013 el ingreso se modificó parcialmente: se mantuvo el espacio de los contenidos disciplinares a cargo de los docentes de Física y de Matemática, con la modalidad en que venían desarrollándose y se incorporó otro, con grupos que si bien ya tenían una participación en las actividades de febrero, en esta oportunidad formaban parte de la propuesta general de la Facultad con el mismo estatus académico que el de las disciplinares. Fue así que la mesa de discusión y de acuerdos de la *Comisión Ad Hoc para el Ingreso a Ingeniería*, se amplió con la participación del Grupo de Acción Tutorial (GAT), el Centro de Estudiantes de Ingeniería (CEI), el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) y el Gabinete de Asesoramiento Pedagógico (GAPI)⁷.

Creemos que el cambio parcial operado en el ingreso puede ser visto como una resistencia al nuevo sentido «insólito» que se pretende que el ingreso tenga de ahora en más. Contrapuesto a la idea de instancia puntual centrada en la nivelación de contenidos, el nuevo sentido es interpretado como la «desaparición», la «pérdida» o la «disolución» del ingreso que tradicionalmente se ha desarrollado en la Facultad. También las resistencias pueden ser vistas como las dificultades que tenemos docentes, cátedras y equipos de investigación para trabajar de manera colaborativa e integrada y para mantener un diálogo crítico y reflexivo sobre nuestras posiciones teóricas, nuestras propuestas y modos de intervención.

Desde fines del 2012, todos los grupos mencionados han venido participando regularmente en las reuniones de la *Comisión Ad Hoc* convocadas y coordinadas por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Graduados de la Facultad⁸. A partir de este año, las reuniones se han realizado con una frecuencia quincenal y en el corto pero continuo tiempo que llevamos participando en este espacio, algo ha quedado claro: la importancia del encuentro y del diálogo para reconocer y trabajar las tensiones entre los grupos, y así lograr relaciones más sinérgicas con la posibilidad de que fructifiquen en un proyecto común y compartido. Veremos las tensiones que se han manifestado:

- Tensiones concernientes a los *campos disciplinares* a los que pertenecen los distintos grupos. Se trata de una tensión que traza una línea divisoria entre: «los unos» y «los otros». Los primeros –docentes de Física y de Matemática– son los que tradicionalmente o desde siempre se han ocupado del ingreso, ocupación justificada por las dificultades que en el área disciplinar de su competencia mostrarían sistemáticamente los estudiantes. «Los otros» –estudiantes, tutores docentes, psicopedagogos y pedagogos– son los nuevos, los que desde la perspectiva de «los

7 Esta Comisión Ad Hoc ha sido aprobada mediante resolución del Consejo Directivo de la FI-UNRC y la integran dos representantes de cada uno de los grupos mencionados.

8 En una inexplicable división de tareas de gestión, en la FI-UNRC la coordinación del ingreso no está a cargo de la Secretaría Académica.

unos», se ocupan de aspectos periféricos con alguna incidencia en el rezago o el abandono académico⁹.

- Esa tensión pone en evidencia diferentes percepciones sobre el Ingreso. Pues, percibido como una *falta de conocimientos disciplinares* que puede ser subsanada en un corto tiempo, el ingreso es «propiedad exclusiva» de «los unos», los docentes que enseñan esas disciplinas. Percibido, en cambio, como un *agregado de problemas* que sólo parecen ver quienes trabajan tales aspectos con los ingresantes –los estudiantes, la información académica; los tutores, la orientación en la carrera; etc.– el ingreso es un «patchwork» más o menos armónico al que «los unos» y «los otros» aportan su figura y colorido.
- Tensiones entre el *grupo de docentes* (quienes enseñan Física y Matemática, los tutores docentes, los integrantes del GAPI y del MIG) y el *grupo de estudiantes* (el CEI) que conforman la comisión.
- Tensiones surgidas a raíz de los distintos *objetivos y enfoques de trabajo* que se dan aún al interior de cada uno de esos grupos, porque también hay diferencias en las estrategias que se proponen. Entre “los unos” están quienes se plantean conflictuar los modelos conceptuales de los estudiantes y quienes proponen desarrollar contenidos no enseñados en el secundario. Entre “los otros” algunos enfatizan la necesidad de escuchar y conocer a los ingresantes, darles la bienvenida y mostrar los gajes del oficio; hay quienes proponen relevar datos y buscar información para distintos proyectos. Estas diferencias crean tensiones que de no trabajarse hace que «los unos» y «los otros» veamos al ingreso como un «territorio» a «defender» o «conquistar», y que resolvamos la disputa por el «territorio» –como lo hicimos en 2013– pactando un cronograma, epítome de una articulación superficial, que resultó modificado en varias oportunidades a favor de «los unos» y sin la consulta de «los otros» que a su vez mostraban fracturas internas. Tensiones que sólo si logramos superar podrá darse al ingreso el sentido de «encuentros de integración a la cultura universitaria», denominación propuesta por el Consejo Académico a las actividades que se desarrollan en febrero.

Honestamente, pensamos que la función democratizadora de la universidad depende de estos espacios colectivos de debate y de construcción de alternativas para la enseñanza. Consideramos que debemos pensarlos como espacios donde, sin temor alguno, podamos reconocer las limitaciones de dispositivos de apoyo *ad hoc* pensados para los primeros años, como las tutorías, si no se integran a otros componentes institucionales; o la discusión de los enfoques de investigaciones sobre el perfil del alumnado o de paradigmas de investigación educativa en los que los docentes tienen el limitado papel de «aplicar» el conocimiento producido por los profesionales de las ciencias de la educación. Vivirlos como ámbitos

⁹ Estos aspectos a cargo de «los otros» refieren a la construcción del oficio de estudiante, la reflexión sobre la carrera elegida y la futura profesión, la enseñanza que los ingresantes reconocen que quieren y necesitan.

donde diseñemos el cambio a partir de la discusión de posiciones ideológicas y enfoques teóricos sin temor al peligro de buscar el cierre sobre una posición fundamental concebida como la única manera de entender el Ingreso.

Reflexiones finales

En la introducción de este trabajo, hemos aclarado que el mismo se basa en un análisis de la experiencia sobre el ingreso a las carreras de Ingeniería de la UNRC y realizado desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico.

Durante varios años hemos tenido una participación marginal, por lo que hemos visto como muy auspiciosa la oportunidad de formar parte de la *Comisión Ad Hoc* que intenta trabajar en el marco de un nuevo sentido sobre el ingreso. Nuestra preocupación por la real conformación del grupo que conforma esta Comisión y la elaboración, por parte de la misma, de un proyecto común y compartido sobre el ingreso, encontró cauce –en marzo de 2013– en la convocatoria para la presentación de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI)¹⁰. Aunque son varios los problemas abordados por este proyecto, uno nos interesaba particularmente y nos parecía pertinente trabajar en la Comisión: la dificultad para el desarrollo de una propuesta consensuada, integrada y coherente, como consecuencia de concepciones divergentes sobre el ingreso.

Nuestro interés no era, ni es, participar en la Comisión aportando sólo la dimensión técnica de nuestro saber –habitualmente la más requerida– a la elaboración de un proyecto meramente formal¹¹. Por eso propusimos como parte de la agenda de trabajo, la introducción de textos que colaboraran con la revisión y la ampliación de nuestras significaciones sobre el ingreso, idea que todos los integrantes aceptaron. Si bien hasta el momento los textos han sido elegidos y aportados por el GAPI, cualquier integrante de la Comisión puede proponer

10 El proyecto atiende un conjunto de situaciones y problemas prácticos que afectan la enseñanza de la Ingeniería y que requieren un tratamiento institucional amplio y sistemático por parte de las instancias de gestión académica de la Facultad más directamente implicadas, como la Secretaría Académica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Gabinete de Asesoramiento Pedagógico. Las situaciones y los problemas a los que nos referimos son: 1) una nueva concepción del ingreso adoptada por la Universidad que colisiona con la vigente perspectiva de los docentes de la Facultad; 2) un elevado porcentaje de estudiantes que deserta en el primer año de estudios; 3) el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el Ciclo Básico que permanecen desarticuladas y pese a sus buenos resultados, sin integrarse al currículum y a las prácticas habituales de enseñanza. Frente a estos problemas, se propone generar un cambio en la cultura organizativa y en el estilo institucional de la Facultad que basado en la participación ampliada, el diálogo reflexivo y el trabajo colaborativo, tome como objetos de indagación –a la vez que de intervención para su revisión y mejora– las propias concepciones y prácticas sobre el ingreso, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las innovaciones educativas.

11 En este punto, cuando hablo de «nuestro interés» tengo en cuenta a mi compañera de trabajo en el GAPI — una joven colega, tesista doctoral— con quien compartimos largas reflexiones sobre la profesión y la tarea del asesor pedagógico en la universidad.

el que considere oportuno. El criterio para la selección de los textos es que refieran de manera explícita a posiciones ideológicas y al desarrollo de enfoques teóricos. Se han propuesto, no obstante, resultados de investigaciones o relevamientos sobre el ingreso o la deserción, pero la idea es que los mismos sean revisados y discutidos con fundamentos basados en las lecturas. Por otra parte, también asumimos la tarea, de efectuar el registro y la síntesis de lo tratado en cada reunión y de aportarlo al grupo de modo que todos pudiéramos advertir los avances en la discusión y los acuerdos logrados para la elaboración del proyecto sobre el Ingreso del año 2014.

En un contexto inicial de mucha tensión que, aunque morigerada, aún persiste, ambas actividades parecen ser muy modestas; pero que hayan sido aceptadas alienta la expectativa de conformar una comunidad reflexiva, capaz de revisar y cuestionar su pensar y su hacer, e intentar algo distinto. Creemos que en gran medida, el malestar y la frustración existente con relación al ingreso, obedece a un obrar repetitivo que curiosa o paradójicamente no consiste en hacer siempre lo mismo sino en variar siempre en el marco de una misma racionalidad o lógica que no examinamos. Esta es, tal vez, una de las principales limitaciones para cernir la polisemia sobre el ingreso y la permanencia, a favor de procesos genuinamente democráticos.

En la actualidad, el interés por el ingreso y la permanencia en las carreras de Ingeniería está ligado a dos fenómenos preocupantes: por un lado, la escasez de vocaciones científicas y tecnológicas; por otro, la baja tasa de graduación. En algunos documentos oficiales, esta preocupación se relaciona con “el modelo productivo puesto en marcha en el año 2003 [que] se fundamenta en la creación de una matriz de crecimiento económico, basada en la producción, en el valor agregado, en el mercado interno y en un fuerte crecimiento de las exportaciones” en cuyo contexto “... la ingeniería es una disciplina fundamental para consolidar el desarrollo industrial, relacionar conocimiento con innovación productiva, y disminuir los niveles de dependencia tecnológica”¹².

Vemos así, que estamos en presencia de carreras en las que la discusión en torno al acceso a la universidad incorpora otra dimensión como la relación directa entre la Ingeniería y el desarrollo de las capacidades productivas del país. Sin embargo, ello no significa que no sigan operando dicotomías y tensiones clásicas como la de cantidad/calidad o la de selección/equidad, pues, para estas carreras es crucial ampliar la matrícula a la vez que asegurar la calidad de la formación y no subordinar el aspecto formativo al matricular.

De manera más sistemática, los problemas de ingreso, deserción y graduación han sido puestos de manifiesto a través de los sucesivos procesos de acreditación –conceptuados como acciones orientadas al aseguramiento de la calidad de la formación– que luego han

12 Secretaría de Políticas Universitarias. 2012. Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016, p. 8.

dado paso a la implementación de proyectos de mejora y de apoyo, como el PROMEI y el Programa Nacional de Becas Bicentenario. No obstante las mejoras alcanzadas¹³, creemos que una importante limitación de esas acciones es cierta perspectiva del cambio educativo para afrontar los problemas descritos, centrado en la provisión de recursos y la introducción de sistemas de apoyo *ad hoc* dirigido a los alumnos. Desde luego, no estamos negando la importancia de los recursos como tampoco la importancia de la incorporación de nuevos sistemas de apoyo como las tutorías; sólo señalamos que también debería promoverse la discusión y revisión de experiencias institucionales, académicas y curriculares cotidianas en las que estén involucrados todos los docentes. Asimismo, consideramos que también debería tenerse especialmente en cuenta la formación pedagógico-disciplinar de los docentes ingenieros para atender las dificultades académicas en este tipo de carreras.

Dada su condición de referentes, creemos que la SPU y el CONFEDI deberían prestar más atención a estos aspectos. No pocas veces las decisiones que tomamos los docentes, se basan en la «lectura» de situaciones y contextos configurados por las políticas y los proyectos de estos organismos. Una ampliación de perspectivas en sus políticas podría colaborar en una ampliación de perspectivas sobre el ingreso y la permanencia en la universidad¹⁴.

Bibliografía

AMIEVA, R. L. (2012) “Algunas respuestas a la pregunta por la técnica”. En OSELLA M. (Comp.) La idea de la técnica. La técnica en el interior de la filosofía. Río Cuarto: UniRío Editora.

AUDEAS CONADEV CONFEDI CUCENECUAFyB FODEQUI RED UNCI, Documento sobre Competencias requeridas para el Ingreso a los Estudios Universitarios.

CATINO, M. y JUARROS, F. (2011) “Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad Pública en Argentina”. En MARTÍNEZ, S. (Comp.) Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes. Neuquén: Editorial EDUCO, pp. 55-70.

13 Según datos del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016, p. 5, el Programa Nacional de Becas Bicentenario, puesto en marcha en el año 2009 para todas las carreras científicas y tecnológicas, permitió becar a más de 30.000 alumnos, de los cuales, aproximadamente, el 70% pertenecen a carreras de ingeniería. Los análisis preliminares señalan que estas becas han permitido disminuir la deserción de los alumnos a las carreras por razones económicas.

14 La formulación de un proyecto para el ingreso a la universidad o el diseño de acciones para promover y asegurar la permanencia no son cuestiones técnicas que impliquen meramente determinar el qué y el cómo, sino que necesitan basarse en una permanente reflexión y debate sobre posicionamientos ideológicos y enfoques teóricos; el análisis de experiencias; el análisis y la discusión de investigaciones y de experiencias. En ese sentido, es importante el reconocimiento que CONFEDI realiza en sus aportes el Congreso Mundial de Ingeniería 2010 sobre la necesidad de conformar grupos estables y permanentes de trabajo en las unidades académicas (CONFEDI, 2010).

- CONFEDI (2010) La Formación del Ingeniero para el Desarrollo Sostenible. Congreso Mundial Ingeniería 2010. Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. (1998) "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias". En *Pensamiento Universitario*, Vol. 6, N° 7, pp. 3-11.
- EZCURRA, A. M. (2005) "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior". *Perfiles educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133.
- _____ (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- _____ (2010) "Educación universitaria. Una inclusión excluyente". En VÉLEZ G. (Coord.) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- JUARROS, F. (2006) "¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región". *Andamios*, Volumen 3, número 5, diciembre, pp. 69-90.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SPU (2012) Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016.
- MOYANO, M. (2003) *Experiencias de articulación Universidad Nacional de Río Cuarto y Escuelas de Nivel Medio del centro-sur de la Provincia de Córdoba – 1990-2003*. Río Cuarto: Departamento de Imprenta y Publicaciones de la UNRC.
- SECRETARÍA ACADÉMICA, CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO. Lineamientos institucionales de los Encuentros de Integración Universitaria 2013-2015.
- TEDESCO, J. C. (1985) "Reflexiones sobre la universidad argentina". *Revista Punto de vista*, Año VII, N° 24.
- TENTI, E. (1993) "Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia". *Revista del Instituto en Ciencias de la Educación*, año II, núm. 3. Buenos Aires: FFyL-UBA/Miño y Dávila Editores.
- WEBER, V. (2011) "De andamios y puentes para el acceso y la permanencia en la educación superior. Propuestas pedagógicas y entornos virtuales". En MARTÍNEZ S. (Comp.) *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquén: Editorial EDUCO, pp. 141-202.

Rita Lilian Amieva: Doctora en educación, se desempeña como Asesora Pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. ramieva@ing.unrc.edu.ar

Artículos



Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique

María Josefa Cabello Martínez
Irene Martínez Martín
Aceptado Abril 2014

Resumen

Basta observar la actualidad para evidenciar el creciente impacto de los problemas de desigualdad de género: en el plano social, en la educación, en el empleo, en relación con los derechos humanos o con el desarrollo. Los términos relativos a mujer, perspectiva de género, desarrollo, empoderamiento y educación, van a definir una forma particular de saber, ser y hacer en favor de la justicia social.

Incluir una perspectiva de género en la acción educativa y social supone analizar una serie de estrategias feministas para el desarrollo: el empoderamiento y la educación. Esto, además de plantear un enfoque crítico para la acción, incluye nuevas claves para el cambio pro-equidad en nuestras sociedades.

En este artículo se trata de manera específica los beneficios que dicha perspectiva supone para la mejora de la educación básica de las niñas en Mozambique, respondiendo a los resultados de diversas investigaciones llevadas a cabo en ese país. Sin embargo, el enfoque de género puede ser extrapolado a cualquier contexto de intervención socio-educativa, al conformar una particular forma de entender, analizar y actuar sobre nuestras realidades, siempre que nuestro objetivo sea minimizar las desigualdades sociales a través la educación.

Palabras clave: educación básica – igualdad – perspectiva de género – desarrollo – Mozambique

Gender approach to improve the Mozambican basic education

Abstract

Just look at present to see that, the problems of gender inequality are increasing, such us: social level, education, employment, human rights and development. Topics like: women,

gender, development, empowerment and education, will define a particular way to know, to be and to do... to improve the social justice.

Gender approach in education and social action examine to different feminist strategies for development, such as empowerment and education. Its proposed critical focus for action, include new keys for pro-equality change in our societies. This paper is about the benefits of the gender approach to improve mozambican girls education. There are the conclusions of several studies and research in that country. However, the gender can be extrapolated to many different socio-educational intervention contexts. So, If our goal is to decrease the social inequalities through education, the gender approach will give us a particular way to understand, to analyze and to act on our realities.

Key words: Basic education – equality – gender approach – development – Mozambique

“La educación no es una forma de escapar de la pobreza sino de combatirla”
(Julius Nyerere)

Presentación

Este artículo parte de los resultados de diversos estudios, trabajos de campo, investigaciones y proyectos de cooperación realizados¹ por un equipo de investigación complutense (Madrid, España), con una trayectoria de varios años de colaboración con diferentes instituciones educativas de Mozambique².

Paralelamente a la realización de indagaciones sobre la realidad educativa de Mozambique hemos desarrollado diferentes proyectos de cooperación e investigación centrados prioritariamente en formación de profesorado y elaboración de materiales. En este artículo

1 Estudios y proyectos de investigación dirigidos por M^a Josefa Cabello que sirven de referencia:

- > “La formación de maestros para extender la educación básica a todos, mejorar la calidad de la educación primaria y ampliar la asistencia a la escuela” financiado por la AECID en 2006
- > “Evaluación y propuesta de mejora de currículum de maestros y maestras de educación primaria en Mozambique” financiado por la IV convocatoria UCM de cooperación al desarrollo en 2007
- > “Formación de formadores; Cooperación interuniversitaria entre Sistemas de Educación Pública de España y Mozambique”, financiado en la V convocatoria UCM de cooperación al desarrollo en 2008.
- > Proyecto “EDULINK de la Unión Europea. IU IEPALA-RB/UCM, ISET Y UAN producen excelentes instructores para profesores en Mozambique y Angola”. 2009/ 2011.
- > A partir del año 2010 tesis vinculada a estas líneas de investigación.

2 Los métodos y técnicas de indagación aplicados con un enfoque cualitativo y naturalista nos permitieron indagar no sólo en datos, documentos y estrategias producidos por la administración socioeducativa, sino aproximarnos a estudiantes y profesorado de escuelas primarias y secundarias en el norte, centro y sur del país y descubrir un panorama de necesidades y posibilidades de actuación en el que las niñas y las jóvenes ocupaban los peores lugares.

destacamos una propuesta de investigación-acción, dentro del ámbito de la educación y el desarrollo, centrada en la atención a las desigualdades de género en los niveles básicos de la educación, a través de la acción de la comunidad y con la inclusión de un enfoque de género³.

Tras años de investigación en torno a las circunstancias sociales y educativas de Mozambique a partir de los años 2000, detectamos que el país se encuentra en un momento en el que las iniciativas sociales y del Gobierno toman conciencia acerca de las necesidades básicas de la ciudadanía, siendo la educación una de ellas. De manera paulatina pero creciente, los movimientos sociales reivindican la necesidad de escuelas, el profesorado plantea una mejora en la formación permanente, las familias revalorizan el acceso a la educación, los y las jóvenes reclaman una formación profesional de calidad... Estas demandas se reflejan en los objetivos declarados por el Gobierno en la implantación de varios planes de reforma⁴.

Seguidamente expondremos, en primer lugar, una descripción del entorno social, político y educativo de Mozambique, lo que nos permite aproximar esta realidad a los lectores, para después analizar las principales necesidades de su sistema educativo, prestando una especial atención a aquellas relacionadas con la desigualdad de género. A continuación, planteamos los beneficios que otorga la inclusión de una perspectiva de género en la intervención socio-educativa con la comunidad y finalizamos con unas reflexiones que integran una mirada desde pedagogías críticas para la mejora de la calidad de la educación básica de las niñas en Mozambique.

Acercamiento al contexto socio-político de Mozambique

Hablar de África es hacer referencia a muchas Áfricas. Históricamente el continente ha tenido una historia autónoma y larga, al margen de las intervenciones extranjeras, con la existencia de grandes imperios, organizaciones políticas y comercio propio. Esta época de esplendor fue seguida de otra con mayor conflictividad social por la trata de esclavos llegando a su punto álgido en el siglo XVIII. Más adelante, con la llegada de la colonización y la imposición de estructuras e instituciones extranjeras, en lugar de cesar o aminorar los

3 En adelante en este artículo nos referiremos al género y a la inclusión de una perspectiva de género en la educación –como aspecto diferenciador de la acción educativa y social–, teniendo como punto de referencia las aportaciones que los estudios feministas africanos y africanistas realizan acerca de esta temática.

Como definición del género compartimos las reflexiones de Marcela Lagarde (1996) al entender dicho concepto como aquello que está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura. Dicho concepto hace referencia a las relaciones de poder entre hombres y mujeres, es causa de grandes desigualdades, sean en el ámbito individual o colectivo y consecuencia del aprendizaje, la cultura y la sociedad.

4 Cabello, M^a Josefa; Martínez, Irene y Sánchez, José (2010), Estudio sobre educación. Mozambique. Madrid: IEPALA, en http://nuevaweb.iepala.es/IMG/pdf/monografia_mozambiqueWEB.pdf

problemas se agravaron: fronteras artificiales, conflictos interétnicos, deslegitimación del poder, empobrecimiento de unas clases y enriquecimiento de las élites, desvalorización de la cultura propia... En los años 60, con los inicios de la descolonización y las independencias africanas, lejos de establecerse un periodo de calma, se impuso en África una serie de políticas de desarrollo liberales promovidas por el BM/FMI (planes de ajuste estructural) que han agravado las desigualdades y la dependencia provocando la crisis de la deuda externa⁵. La evolución del continente vuelve a dar un giro con la aparición en los años 2000 de nuevos actores emergentes en distintos continentes (Brasil, China, México, Sudáfrica, India...). Con la pérdida de hegemonía de “occidente” África experimenta un crecimiento económico y una diversificación en sus relaciones internacionales.

Por otro lado, la cooperación internacional ha ocupado y ocupa un lugar importante en las relaciones internacionales con África y ha ido evolucionando en función de los contextos regionales, dando lugar a diversos enfoques de “desarrollo”: militar, de necesidades básicas, tercer mundo, subdesarrollo, desarrollo humano sostenible o securitización. Los estudios de desarrollo en África son amplios y muy variados, por ejemplo, los realizados por Gilbert Rist (2002) o Mbuyi Kabunda (2009), junto con las aportaciones de Soledad Vieitez (2012), Itziar Ruiz (2012), Nava Sanmiguel y Estefanía Molina (2009), Carlos Oya (2006), Marcela Lagarde (1996), entre otros. En su conjunto, definen el desarrollo como un proceso activo y en continuo cambio, poniendo a los africanos y africanas en el centro del mismo, demostrando que tras siglos de historia son capaces de vivir y no solo de sobrevivir, a partir de sistemas propios de gobierno y de la organización local y civil, donde la educación ocupa un lugar central.

A continuación vamos a introducir una serie de referencias sociales, políticas y económicas, breves⁶, pero imprescindibles para comprender el contexto en el que se construye nuestra propuesta.

Aspecto Geográfico

Mozambique es un país situado en la costa oriental de África Austral, con una extensión de unos 800.000 km², limita al norte con Zambia, Malawi y Tanzania; al sur y suroeste con Sudáfrica; al oeste con Suazilandia y Zimbabwe; y al este con el océano Índico, concretamente con el llamado canal de Mozambique, que lo separa de la isla de Madagascar. Una característica importante, que condiciona el desarrollo de la sociedad de Mozambique, son los cambios drásticos y devastadores del clima, pasando de épocas largas de sequía a ciclones o inundaciones.

⁵ Para un mayor conocimiento de la historia de África consultar Ferrán Iniesta y Albert Roca (2007).

⁶ Los datos necesarios para completar la comprensión de este contexto exceden la extensión del artículo. Consultar Cabello, María Josefa, Martínez, Irene, Sánchez, Jose Manuel (2010 y 2012)

Aspecto Demográfico

La tasa de pobreza de Mozambique es de más del 60% en función de los ingresos y según el Informe del PNUD (2011) la esperanza de vida al nacer era de 50,2 años, por lo que el desarrollo humano en Mozambique es de los más bajos del mundo (del 0,322, ocupando la posición 184 de 187 países).

Mozambique tiene una población aproximada de más de 23 millones de habitantes, de los cuales 11.656.550 son hombres y 12.273.160 son mujeres (según datos del PNUD del año 2011). La población del país se caracteriza por su juventud, poco más de la mitad de la población no supera los 18 años de edad. Estos datos contrastan con la elevada mortandad infantil, 142 por cada mil nacidos vivos, viéndose compensado por la alta tasa de natalidad, 40,5 por mil, (una media de 5 hijos por mujer).

Según el Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia de UNICEF (2009), Mozambique sufre las llamadas “enfermedades de la pobreza” que afectan a un alto porcentaje de la población infantil: malaria, enfermedades respiratorias, diarreicas, tuberculosis y, especialmente, el VIH/SIDA que ha ido en aumento en los últimos años.

Aspectos políticos y económicos

La hegemonía portuguesa en Mozambique tomará fuerza a partir de la colonización, produciendo la devastación de su economía y estructura política, así como importantes desigualdades sociales, sobre todo entre las zonas rurales (Norte) y urbanas (Sur). Esta herencia se transmitió a partir de que Mozambique lograra la independencia (15 de Julio de 1975) mediante un conflicto armado. En este proceso de independencia fueron protagonistas dos grupos políticos organizados desde la incipiente sociedad civil y formados en el exilio con el apoyo de Tanzania. Entre ellos destaca, hasta la actualidad, el FRELIMO (Frente de Liberación de Mozambique) apoyado por los países marxistas del “bloque del Este” en plena Guerra Fría (Cuba, China y la URSS). Y enfrentado a éste la RENAMO (Resistencia Nacional Mozambiqueña) apoyada por el régimen del apartheid Sudafricano y EEUU. El conflicto evolucionó a una lucha de guerrillas, que alcanzó a todas las provincias, hasta que, bajo la presidencia de Nelson Mandela, Sudáfrica se compromete a no apoyar económicamente a la RENAMO y, del otro lado, con el fin de la Guerra Fría, se retiran también los apoyos de la URSS al FRELIMO. Este largo proceso de lucha duró hasta 1992 (16 años de guerra civil), fecha en que se firmó el tratado de paz, siendo presidente de Mozambique Joaquim Chissano.

Durante el periodo de lucha se formaron varias agrupaciones de mujeres (LIFEMO,

OMM⁷) que tuvieron un papel activo, sobre todo apoyando la lucha del FRELIMO. Con la pacificación, algunos de estos grupos se fusionaron con el partido vencedor, perdiendo protagonismo las reivindicaciones propias de las mujeres en favor de la Revolución y del proceso democrático. Tendrían que pasar algunos años de paz para que nuevos grupos de mujeres más independientes, como Forum Mulher y WLSA⁸, volvieran a reivindicar aspectos directamente relacionados con sus derechos (Ley de Tierras, de Familia o contra la Violencia de Género).

El Mozambique independiente llevó a cabo una política de nacionalizaciones de servicios, como la sanidad y la educación, pero la incipiente hegemonía occidental y capitalista tras la caída del *Muro* provocará una debilidad de los estados africanos, afectando sobre todo a gobiernos empobrecidos como el de Mozambique. Esta difícil situación derivará en la firma de acuerdos con el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en el marco de los Planes de Ajuste Estructural (PAEs). Las consecuencias de estos acuerdos supondrán recortes en las inversiones estatales de estos países, lo que provocará un debilitamiento del papel de los Estados en la atención a las necesidades básicas de sus poblaciones. Consecuencia directa de estos planes es que Mozambique recibe hoy *unos 350 millones de dólares anuales* en asistencia subvencionada externa⁹.

La principal actividad económica es la agricultura, ocupada mayoritariamente por mujeres, siendo el 80% de la misma de subsistencia (azúcar, anacardos...). En los últimos años están teniendo lugar grandes inversiones en granjas a gran escala dedicadas al cultivo de la *jatrofa* para producir *agrodiesel*, apoyadas por la reforma de la ley agraria (el propietario de la tierra es el Estado y se otorga en usufructo por 50 años). Según un Informe de Veterinarios sin Fronteras (2011) estos usufructos de tierras a empresas privadas se hacen sin control ni seguimiento de uso sostenible, lo que origina una peligrosa acumulación en manos de transnacionales.

En Mozambique las desigualdades internas son cada vez mayores, con un Coeficiente de Gini o de reparto de la riqueza interna del 45,6 (cuanto más cercano a cero, más igualitario es un país en sus riquezas). Las principales dicotomías se ponen de manifiesto entre el campo y la ciudad o entre el sur más desarrollado y el norte más empobrecido. La desigualdad regional se acentúa porque, a excepción del turismo, las explotaciones industriales se agrupan cerca

7 OMM (Organização da Mulher Moçambicana), creada en el exilio en 1973 en Tanzania, apoyada por el FRELIMO. Sin embargo, el FRELIMO no incorporó a sus discursos un enfoque feminista, ya que la liberación de la mujer no era prioritaria en esos momentos en los que el primer plano lo ocupaba la Revolución.

8 Women and Law in Southern Africa (WLSA) se inicia en 1990 como parte de las iniciativas de Nairobi (1985), teniendo sedes en varios países africanos, entre ellos Mozambique. <http://www.wlsa.org.mz/>. Froum Mulher, unión de asociaciones creada en 1993 para aunar esfuerzos en defensa de los derechos de las mujeres. <http://www.forumulher.org.mz/index.php/about-us/sobre-nos>

9 Banco Mundial (2003: 3) citado por M. Lockwood, 2007: 165.

de Maputo, la capital situada al sur del país, donde se concentran el 70% del comercio, el transporte, las telecomunicaciones y los servicios financieros y de construcción.

Aspectos Sociales y Educativos

En este artículo nos vamos a acercar a los problemas básicos de Mozambique en relación a la educación, debido a que no se garantiza con total seguridad ni el acceso ni la calidad de la misma, siendo todavía muy altas las tasas de ausentismo, de analfabetismo y de abandono escolar. El analfabetismo, estrechamente relacionado con la pobreza, es un fenómeno mayoritariamente rural y femenino, que obstaculiza el desarrollo sostenible de la población.

Para entender las características actuales de la educación en Mozambique se recomienda consultar el estudio de Carlos Oya y Alberto Begué (2006) donde se realiza un breve recorrido por la trayectoria de los sistemas educativos africanos, su herencia, carencias, potencialidades... Debido a la imposición de los sistemas coloniales europeos y la condicionalidad del BM/FMI, la educación en África se caracteriza por la enseñanza en lenguas y conocimientos extranjeros y por favorecer la élite económica.

Cuando Portugal abandonó el país, en 1975, se reconocía una tasa de analfabetismo de casi un 95% de la población total. A partir de aquí uno de los principales retos del Estado¹⁰, aún en la actualidad, es conseguir mejorar sus tasas de escolarización. La tasa de analfabetismo (mayores de 15 años) en el año 2011, según el informe del PNUD, había descendido hasta el 55,1%, afectando mayoritariamente a las mujeres. El mismo informe señala que la tasa bruta de matriculación es del 58,8% y los años esperados de escolarización son 9. Sin embargo, el promedio de años de escolarización alcanzado es 1,2 y las altas tasas de ausentismo y abandono escolar, sobre todo entre las niñas, apenas decrecen. Se puede afirmar, por lo tanto, que los avances en materia educativa, quizá por no tener en cuenta una perspectiva de género global, no logran eliminar las desigualdades, manteniéndose aún, por ejemplo, un analfabetismo mayor entre mujeres y niñas que entre los varones.

Existen grandes desigualdades en lo que a escolarización y conclusión de estudios se refiere. La primera desigualdad es la relativa al género, con mayores indicadores de abandono de estudios y desescolarización entre las niñas que entre los niños. La segunda se debe a las asimetrías regionales relacionadas con la pobreza, con diferencias a favor de la población urbana respecto de la rural, y del Sur respecto al Norte del país. Entre los grandes

10 En los datos analizados se reconocen aportes, reformas y mejoras que el Gobierno de Mozambique lleva realizando, desde la implementación del primer Plan Estratégico de Educación (PEE, 1995/2005), hasta el actual Plan Estratégico de Educación y Cultura (PEEC 1, 2006/2001 y el PEEC 2, en vigor), teniendo repercusiones claras en la mejora educativa del país, sobre todo en lo referido al número de escuelas y profesorado.

problemas por afrontar en este epígrafe destaca la arraigada cultura patriarcal, que provoca una importante desigualdad de género. La mujer mozambiqueña ocupa una posición de desventaja en muchos de los ámbitos sociales del país.

En la sociedad mozambicana el patriarcalismo adopta diversas formas culturales y sociales: matrimonios tempranos y concertados, práctica del “lobolo” (precio de la novia), sobre-responsabilidad de las niñas en el cuidado de hermanos y tareas domésticas, trabajo infantil (pequeño comercio, agricultura...), embarazos adolescentes, poligamia y ritos de iniciación (según regiones y religiones, sobre todo en el Norte del país), violencia y acoso sexual en escuelas, contenidos educativos machistas, reproducción de roles de género que fomentan la desigualdad y violencias de género. Esta socialización patriarcal influye en el día a día de las mujeres y niñas, afectando a su acceso y permanencia en la educación, a sus relaciones sociales, sus expectativas de futuro, su seguridad, su autonomía y sus libertades. Vamos a exponer a continuación las características y necesidades relacionadas con la educación y, fieles al objeto de este artículo, destacaremos los aspectos significativos en relación al género.

Sistema educativo en Mozambique

El Sistema Nacional de Educación depende del Ministerio de Educación y Cultura de Mozambique y está regulado por la Ley de 6 de Mayo de 1992 que, aunque no garantiza una educación primaria obligatoria para todos y todas, establece los principios del Sistema Educativo.

La enseñanza escolar se divide en Enseñanza General, Enseñanza Técnico-profesional y Enseñanza Superior. La obligatoriedad se extiende desde los 6 años hasta la finalización del primer ciclo de Enseñanza Secundaria, en torno a los 16 años de edad, aunque no se especifica cómo se hará su seguimiento. Con respecto a la gratuidad no hay mención explícita clara, el gobierno ha ido implantando diferentes políticas a este respecto.

Principales Necesidades de la Educación mozambicana

En nuestro recorrido buscando la comprensión global del sistema educativo de Mozambique, a continuación, prestamos especial atención a una serie de necesidades que rodean el espacio de educación y aprendizaje del país.

Entre estas necesidades destaca la desigualdad por género tanto en el acceso como en la conclusión de estudios, sobre todo en los niveles superiores, y por otro lado, la baja tasa de conclusión de estudios primarios, es decir, el abandono escolar. Esta tendencia se puede observar en los siguientes datos de UNICEF (2011): permanencia hasta último grado de

primaria de un 44%, tasa de matriculación en primaria de un 88% para los niños y de un 82% para las niñas. En educación secundaria la tasa de matriculación neta es de un 24% para los chicos y de un 18% para las chicas y la tasa neta de asistencia de un 21% para los chicos y de un 20% para las chicas.

Tratando de entender los preocupantes datos sobre ausentismo y abandono escolar, evidentes si comparamos tasas de matriculación y de finalización de estudios, señalamos a continuación algunas de las causas detectadas:

TABLA 1: Causas del Ausentismo y Abandono Escolar en Mozambique

CAUSAS	DESCRIPCIÓN
Pobreza	Causa principal por la obligación que tienen muchos menores de trabajar para ayudar a sus familias, por el hambre y por la escasez de recursos.
Escasez escuelas	Sobre todo en cursos superiores y en las zonas rurales y periurbanas. Obliga a recorrer diariamente largas distancias entre casa y escuela o, acudir a internados.
Falta de profesorado y escasez de formación	Alto número de alumnos/as por clase (1 maestro para cada 69 alumnos en primaria, y 1/47 en secundaria), hacinamiento, salarios bajos, inseguridad laboral, escasez de recursos para la enseñanza, movilidad del profesorado, desmotivación, cansancio por ocuparse de varios turnos diferentes, entre otras. Escasa formación del profesorado, difícil acceso a educación superior, falta de formación permanente...
Aspectos socio-culturales	Escasa participación comunitaria y familiar en la tarea educativa, infravaloración de la utilidad social de la educación... Pobreza de las familias, que les dificulta asumir los costes indirectos de la educación (desplazamiento, material...) Problemas de salud e higiene como el VHI/SIDA, malaria, etc.
Complejidad idiomática¹¹:	Portugués como lengua de instrucción oficial, sin embargo se reconoce el derecho de los alumnos y alumnas a aprender en su lengua materna (lenguas bantúes) en los primeros cursos. Imposibilidad de lo anterior en la práctica, ya que no hay suficientes maestros para expresarse en todas las lenguas bantúes del país. El aprendizaje en un idioma que no se domina, aunque sea la lengua oficial, dificulta la comprensión y construcción de esquemas mentales por parte del estudiante y se convierte en una barrera para la participación familiar

¹¹ Mozambique forma parte de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa junto con Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé, Príncipe y Timor Este.

Falta de material escolar Escasos recursos didácticos especializados, nuevos y útiles. Unido a la ausencia de becas y de servicios, como comedores escolares, servicio de desayuno, o subvención del régimen de internado (todo ello muy dependiente de la ocasional ayuda exterior).

Desigualdades de género Transversal y presente en muchos ámbitos de la sociedad, su explicación es multidimensional, ya que incluye aspectos ya tratados, como la cultura patriarcal, situaciones de pobreza, exclusión social, etc.

*Fuente: elaboración propia a partir de estudios citados

La puesta en marcha de los tres planes de reforma citados ha supuesto algunos beneficios, entre los que cabe destacar el incremento del acceso a la escolaridad básica, la construcción de escuelas y el aumento del número de profesores. Aunque esto es un primer paso en el empoderamiento de las mujeres, un análisis más complejo de los datos de las investigaciones realizadas permite visibilizar el olvido o la falta de atención a otros factores igualmente importantes, como son la calidad o la equidad, especialmente entre provincias, entre ámbito rural y urbano y, específicamente, entre niñas y niños. Ante estas evidencias es necesario sensibilizar y actuar desde la educación; con propuestas coordinadas entre escuela-comunidad y Estado cuya principal meta sea adquirir derechos humanos interrelacionados en equidad y con igualdad entre géneros. Sobre la trascendencia de pensar la educación desde un análisis multidimensional nos advierten, entre otras, las aportaciones de Katerina Tomasevsky (2004), quien afirma que los derechos no pueden disociarse, sino alcanzarse global y progresivamente, y garantizarse de manera conjunta.

Desigualdad de género en la educación mozambicana

Introducir una mirada de género en el estudio del sistema educativo de Mozambique se complementa con las aportaciones del enfoque de derechos, para la comprensión de la educación desde su complejidad. Dentro de dicho enfoque, avanzar hacia el logro de la equidad¹² y la justicia social forma parte de los objetivos de la educación. Por ello proponemos, como imprescindible, la inclusión de una perspectiva de género –transversal– en el análisis crítico de las grandes desigualdades que afectan directamente a la educación y el desarrollo y, por tanto, al objeto de este artículo.

12 Nos hacemos eco de los intensos debates que actualmente se desarrollan en torno a los conceptos de igualdad/ equidad de género. En este texto utilizamos el concepto de equidad referido al tratamiento de la diferencia y la diversidad desde la igualdad, respetando así las aportaciones de las feministas africanas aquí citadas. En este contexto consideramos que “equidad” connota igualdad y equilibrio que sumado al ámbito de la educación se relaciona con justicia social. Es decir, proponemos un tratamiento equitativo que permita a hombres y mujeres acceder a los derechos en igualdad, pero sin perder el reconocimiento de la diversidad.

Es habitual encontrar estadísticas mundiales señalando la preocupante feminización de la pobreza. El contexto ya definido de patriarcalismo generador de desigualdades, se refleja en aspectos concretos de la educación, como menor número de niñas en las escuelas, su abandono prematuro, poco rendimiento, escasa planificación de futuro, etc.

TABLA 2: POCENTAJE ALUMNAS (según total del alumnado) 2009

AÑO 2009	1º CURSO	5º CURSO	7º CURSO	10º CURSO
%chicas matriculadas,	48,6%	45,6%	44,6%	45,1%
% chicas Conclusión estudios	73,0%	48,0%	15,0%	6,1%

*Elaboración propia a partir del documento Estatísticas da Educação 1998-2009 del MEC de Mozambique

Podemos observar, según cifras oficiales, que el porcentaje de chicas matriculadas no es mucho más bajo que el de chicos, a excepción de los niveles altos donde la diferencia es mayor. Atendiendo a estos datos se afirma que las mujeres están mejorando su nivel de asistencia a la escuela en todo el país, sobre todo en las escuelas primarias, aunque en las escuelas rurales o suburbanas hay todavía un menor número de niñas. Sin embargo, las diferencias se hacen evidentes si atendemos a las tasas de conclusión comparadas entre chicos y chicas.

Por otra parte, desde un enfoque de derechos la inclusión de una perspectiva de género en la búsqueda de la equidad a través de la educación nos aporta otros niveles de análisis y otros interrogantes, por ejemplo, qué pueden hacer las mujeres una vez que logran acceder a la educación, qué posibilidades reales tienen de continuar estudiando, a qué trabajos pueden acceder, qué contenidos se dan en el curriculum, quién decide la educación de las mujeres y niñas...

Las desigualdades de género se aprecian en otros niveles de enseñanza, además de en la educación general. Según datos del gobierno de Mozambique de 2009, las mujeres que estudiaban alguna modalidad de enseñanza técnico-profesional representaban tan sólo un 32,6 % del total de alumnos matriculados. Respecto a la enseñanza superior, el MEC recoge que en 2006 el número de alumnas alcanzaba un tercio del total. La desigualdad con respecto al género se mantiene también en el acceso a la profesión docente, menor en todos los niveles para mujeres que para hombres y especialmente baja según se incrementa la necesidad de formación y el prestigio de la misma.

Otro indicador importante que evidencia esta desigualdad de género y, como decíamos antes, influye en el ausentismo escolar y laboral, es la tasa de prevalencia del VIH en jóvenes, reflejándose el proceso de feminización del SIDA de los últimos años: un 8,55 de las mujeres entre los 15 y 24 años tiene VIH/SIDA, lo cual contrasta con el número de hombres (2,9).

Intervención socio-educativa en la comunidad con perspectiva de género: estrategia de mejora de la educación básica de las niñas en Mozambique

Hasta el momento hemos esbozado el panorama político, económico y socioeducativo de Mozambique, insertándolo en el complejo juego de relaciones internacionales que históricamente han atravesado la región. La educación, como elemento social, ha ido transformándose e impregnándose de los cambios sociales, políticos y económicos acaecidos. Después de conseguir la paz y cierta estabilidad política, Mozambique todavía se está recuperando de la herencia de recortes e imposiciones extranjeras. A pesar de ello, como Mbuyi Kabunda (2009)¹³ afirma

[Debemos] avanzar hacia nuevas teorías que superen la definición pesimista de África que parten de las frías estadísticas internacionales, las cuales no toman en cuenta ni la amplitud de la economía popular en el comercio, ni las redes de solidaridad, así como tampoco la cultura africana. [Abogar por una] redefinición del desarrollo, no siendo unilineal, sino basado en las innovaciones sociales, en el pluralismo y la diversidad cultural (p. 106-107).

Como profesionales de la educación defendemos que esta *necesidad de un nuevo modelo de desarrollo*, que responda a las exigencias globales y locales, tanto económicas como sociales o políticas, incluye el análisis del lugar que la educación ha de tener en dicho modelo, considerándola como un aspecto clave para “repensar” y “rehacer” nuestras prácticas.

Tratando de integrar el contexto socio-histórico de Mozambique y nuestros propios planteamientos, entendemos la educación como proceso y medio mediante el cual las

13 Mbuyi Kabunda, maestro congoleño y reconocido investigador y pensador panafricanista en Europa. Doctor en Relaciones Internacionales por la Universidad Complutense de Madrid, profesor del Instituto Internacional de Derechos Humanos de Estrasburgo y profesor de Relaciones Internacionales y Estudios Africanos del Máster de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es Director de la revista África América Latina Cuadernos de SODEPAZ y Director del Observatorio de Estudios sobre la Realidad Social Africana de la UAM. También es autor de un centenar de publicaciones en revistas especializadas y de divulgación sobre África. <http://www.guinguinbali.com/index.php?lang=es&mod=news&cat=2&id=3297>

personas, sociedades y comunidades pueden empoderarse en favor de un desarrollo igualitario, pensando el mismo como mejora de su calidad de vida y la de su entorno. Para ello, y como respuesta a la situación de desigualdad analizada, proponemos la inclusión de una perspectiva de género transversal a todas las fases y dimensiones educativas. Esta perspectiva transversal favorecerá un análisis crítico de las grandes desigualdades sociales y de género provocadas por la globalización neoliberal y patriarcal y, a su vez, promoverá un desarrollo de prácticas educativas en favor de la equidad y la igualdad.

La inclusión de la perspectiva de género en la educación y la intervención social proporciona una determinada forma de ver, ser, conocer y hacer que influye directamente en la educación y el desarrollo. La elección de un enfoque de género contribuye al análisis político de la desigualdad y aporta principios de acción desde diversas dimensiones sociales: estado, sociedad civil, escuela, formación, salud, familia, comunidad... Teniendo en cuenta esta realidad multidimensional, se pretende la inclusión de esta perspectiva en los procesos de desarrollo comunitario, como posibilidad de mejora educativa de las niñas en Mozambique. Nuestra propuesta incluye dos aspectos fundamentales de intervención: la formación del profesorado con una perspectiva de género y las potencialidades educativas de las acciones locales de las mujeres, basándonos en los estudios que vinculan sus aportaciones a la especial relación escuela-comunidad.

Razones para incluir la Perspectiva de Género con una mirada africana en la acción educativa

Como se ha venido diciendo, la perspectiva de género en el desarrollo supone una forma determinada de entender y actuar sobre la desigualdad. El origen de la inclusión de este enfoque en los estudios de desarrollo se puede establecer en la IV Conferencia sobre la Mujer de Beijing (1995). Esta conferencia supuso un gran avance en la consideración de los problemas de las mujeres como estructurales y no únicamente como elementos aislados.

Si bien los estudios feministas, en general, aportan una diversidad de ideas y propuestas a la temática, este artículo responde a una investigación centrada en la educación de las niñas mozambicanas y, por tanto, recoge las aportaciones que los feminismos postcoloniales y africanos hacen al marco del desarrollo. Reconociéndose como un movimiento político, complejo, dinámico, basado en una concepción de diversidad cultural dependiente de cada contexto, estos feminismos establecen propuestas de diversificación de lo femenino y denuncian el etnocentrismo de los “feminismos blancos teóricos y occidentales”¹⁴ que tienden a generalizar una idea única sobre *ser mujer*.

14 Reconocemos las tensiones existentes en el cuadro conceptual de crítica a los “feminismos blancos” y los nombrados “feminismos postcoloniales”, aspectos que, aunque relacionados con la temática expuesta, no conforman el objeto principal de este artículo.

En consecuencia, en la base de los feminismos postcoloniales aparece el interés por “trabajar en alianzas multiétnicas y transnacionales, para potenciar un movimiento feminista transformador que pueda contrarrestar con organización, solidaridad y fortaleza la dramática incidencia del capitalismo neoliberal en la vida de las mujeres (del sur y del norte)” (Suárez y Hernández, 2008: 67).

Eugenia Rodríguez y Sdane Hari (2009), feministas mozambicanas, centran el origen de la desigualdad de género en “la base cultural que sostiene las estructuras de poder de la comunidad, siendo la causa de las resistencias al cambio” (p. 514). Las mismas autoras afirman que para que se produzca *un cambio cultural pro-equidad* es necesario un cuestionamiento cultural por parte de las propias mujeres.

Aili Tripp (2008), en esta misma línea y dentro del enfoque feminista y de derechos, considera la desigualdad de género como un conflicto cultural, y la defensa de los derechos individuales de las personas, hombres y mujeres, como compatible con el respeto por los derechos culturales de los pueblos. Se trata de una concepción que enfrenta el inmovilismo cultural que sustenta la desigualdad y aboga por el respeto hacia la diversidad cultural, sosteniendo que el cambio debe producirse desde las propias bases culturales y no ser impuesto desde posiciones externas y hegemónicas.

Oyewumi Oyeronke (2010), feminista nigeriana, defiende que no todos estamos globalizados de la misma manera (conexiones sur-sur, norte-norte, norte-sur), de ahí su preocupación por entender el género desde su sentido más amplio y en función de cada contexto, pensando el empoderamiento como el proceso que otorga a la mujer poder en los asuntos públicos, pero también en los privados, entre los que resalta la maternidad como fuente de poder en África, o la edad, la etnia y la clase unidas al género como elementos de estructuración social.

Todo ello justifica que una de las principales estrategias feministas para el desarrollo en equidad sea el empoderamiento de las mujeres y grupos excluidos, entendiendo el empoderamiento como el proceso por el cual una mujer o grupo social adquiere poder para ser capaz de tomar decisiones, elegir y ser elegida, participar en lo social y político, educar y educarse o gozar de seguridad en el empleo.

Hacia una educación en el acceso y uso del poder igualitario

En consecuencia con el discurso anterior, otorgamos a la educación y la intervención social con perspectiva de género un papel fundamental y las concebimos como un conjunto de estrategias que permitan empoderarse a las mujeres, tanto en su propia comunidad, convirtiéndose en agentes sociales de cambio, como en lo individual, posibilitando un desarrollo personal autónomo, crítico y en libertad.

Las prácticas educativas realizadas con este enfoque se caracterizarán por los siguientes rasgos definitorios: a) horizontalidad en las intervenciones; b) visibilización de las imposiciones del patriarcado; c) generación de capacidad autocrítica, de toma de conciencia individual y colectiva, a partir de la potenciación de las habilidades propias; d) orientación prioritaria a facilitar procesos de empoderamiento individuales y colectivos; e) divulgación y explicación de la historia, la cultura, los saberes... desde un punto de vista feminista e intercultural, descubriendo el valor de conocimientos ocultos o poco apreciados y no solo de los dominantes y globalizadores; f) énfasis en el fomento de redes de mujeres en pro de un modelo social basado en el bien común, en el apoyo mutuo entre personas, en generar redes solidarias (por ejemplo, redes de préstamo de dinero entre mujeres: *tontines* en Senegal o *Xitique* en Mozambique); g) sinergias con movimientos que promuevan la formación, divulgación y acción social con perspectiva de género.

Las prácticas caracterizadas por estos rasgos definitorios dan forma a la finalidad de incluir este enfoque a la hora de analizar la invisibilidad de las mujeres en el desarrollo dominante, reconociendo sus posiciones activas para desnaturalizar los roles tradicionales y proponer nuevos caminos para el cambio social pro-equidad.

Desde un punto de vista socio-educativo, estas propuestas se enmarcan en lo que Paulo Freire (1975), desde la pedagogía crítica, denominaba la necesidad de toma de conciencia y el compromiso a través de la educación, para hacernos más libres y terminar con la opresión del estudiante. Asimismo, esta corriente defiende que una práctica educativa que empodere tiene que proveer a profesionales de la educación y estudiantes de habilidades que les permitan ubicarse en la historia, encontrar sus propias voces y establecer las convicciones necesarias para practicar el valor cívico y las relaciones democráticas en equidad. Esta práctica educativa tendrá que ocuparse de reconceptualizar y llenar de significado el empoderamiento y la lucha por la educación, siendo la pluralidad en el conocimiento parte fundamental de dicho proceso.

Concluyendo con palabras de Chandra Mohanty (2008), feminista que apoya la descolonización de los saberes, proponemos la creación de una “pedagogía que permita ver las complejidades, singularidades e interconexiones entre comunidades de mujeres, de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables” (ps. 445-446). En la sinergia de la pedagogía crítica con la educación pensada por las teorías feministas encontramos argumentos y estrategias para abordar la necesidad urgente de repensar y reformar las prácticas educativas.

Aportaciones de la pedagogía crítica al enfoque de género para la reflexión final

Este artículo pretende definir una propuesta de acción educativa en África que se fundamente en conocer y reconocer las peculiaridades del contexto de actuación, más allá de las aportaciones de la cooperación, proponiendo nuevas formas de conocimiento africano en torno a la educación y, a la vez, tratando de dar respuesta a una de las principales necesidades sociales de nuestra época: la desigualdad de género. Hemos pretendido acercar la reflexión en torno al género y la realidad africana buscando la vinculación con la educación, ya que nos posicionamos en la convicción de que el cambio social es posible, y de que éste no puede hacerse al margen de las iniciativas, demandas e intereses de la ciudadanía. La apuesta por una educación de y para todos y todas adquiere un papel fundamental para la toma de conciencia crítica y, por lo tanto, para favorecer el empoderamiento de las personas en pro de una justicia social en equidad.

En las condiciones que hemos descrito, la acción comunitaria orientada al desarrollo local con enfoque de género se puede convertir en el principal aporte para la superación de la desigualdad, siendo una forma de promoción humana, ya que permite el crecimiento personal, la expansión de las capacidades individuales y grupales, la ampliación de la gama de alternativas, el logro de libertades, la toma de conciencia y la comprensión de los problemas y de sus causas... y siendo también una forma de promoción social, al favorecer la organización popular y el fortalecimiento del tejido social para la acción.

Como hemos visto, partir de la inclusión del enfoque de género en el desarrollo exigirá una determinada forma de pensar la intervención socio-educativa y, por lo tanto, una forma particular de entender la educación: crítica, participativa, transformadora y feminista. Dentro de los discursos elaborados con este enfoque se busca “dotar a las mujeres de un lugar desde el cual hablar y del poder para hacerlo, identificando la multiplicidad de voces auténticas de cada uno y cada una” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 67-73).

Las autoras M^a Josefá Cabello y Elena García (2006) nos recuerdan que la educación no lo puede todo, no puede, por ejemplo, resolver las desigualdades que crea la injusticia económica; la desigualdad entre regiones, entre familias, entre etnias, entre barrios... pero “sí puede optar por la toma de conciencia ante esa realidad. [La educación], debe cooperar en devolver a las personas capacidades de discurso y de acción, que les permitan apropiarse de sus destinos y actuar como ciudadanos/as-gobernantes y no como súbditos” (p. 37).

A estas reflexiones cabe sumar el interés por cooperar, trabajar e investigar –en las actuales condiciones de desigualdad por razones de género– acerca de cómo la inclusión de este enfoque en educación se puede convertir en garante de un desarrollo igualitario, a partir de la construcción crítica de sociedades basadas en la justicia social.

Bibliografía

- BELAUSTEGUIGOITIA M. y MINGO A. (1999) Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. Universidad Nacional Autónoma de México: Paidós.
- CABELLO, M. J. y GARCÍA, E. (2006) “Fracaso escolar y fracaso vital. Hacia una reconceptualización del fracaso escolar que transforme su tratamiento”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, núm. 1, Enero-Junio 2006 pp.75-100.
- _____ MARTÍNEZ, I., SÁNCHEZ, J. M. y IEPALA (2010) “Estudio sobre la Educación de Mozambique”. Primera Monografía realizada por el equipo UCM en colaboración con el Instituto Universitario Iepala- Rafael Burgaleta.
http://nuevaweb.iepala.es/IMG/pdf/monografia_mozambiqueWEB.pdf
- _____ (2012), “Formación continua del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo”. Revista Educação e Cultura Contemporanea. Brasil. Volumen 9, número 19 (pp. 4-24). <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/current/showToc>
- FREIRE, P. (1975) La Educación como práctica de Libertad. España: Editorial Siglo XXI.
- GOBIERNO DE MOZAMBIQUE, Direcção de Planificação e Cooperaçao, Ministerio da Educação e Cultura. (2009). “Estatística da educação”. Base de datos del Ministerio de Educación de Mozambique. Consultado, 10 de Enero de 2012 en <http://www.mec.gov.mz/>.
- INIESTA, F. (ed.) y ROCA, A. (coord.) (2007) La frontera ambigua: tradición y democracia en África. Barcelona: Bellaterra.
- KABEER, N. (1994) Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo. México: Ed. PAIDÓS-UNAM-PUEG.
- KABUNDA, M. y SANTANARIA, A. (2009) Mitos y realidades del África Subsahariana. Madrid: La Catarata.
- _____ (2009) Las mujeres en África: apuntes sobre los avances en sus derechos, logros y vulnerabilidades. En MOLINA, E. y SAN MIGUEL, N. (coords.), “Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres”, nº 4. (pág.217-237). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, UAM.
- LAGARDE, M. (1996), Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia. Madrid: Ed. horas y Horas.
- LOCKWOOD, M. (2007) El estado de África. Pobreza y política en África y la agenda para la actuación internacional. Barcelona: Colección Libros de Encuentro. Intermon Oxfam.
- MOHANTY, C. (2008) Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales, en SUAREZ, L. y HERNANDEZ, R. A. (eds.) (2008) Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. Pp. 117- 164. Madrid: Cátedra.
- MOLINA, E. Y SAN MIGUEL, N. (coords.) (2008-2009) Colección Cuadernos Solidarios. Universidad, Género y Desarrollo. Números 3, 4 y 5. Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Universidad Autónoma de Madrid.
- OYA, C. Y BEGUÉ, A. (2006) Los retos de la educación básica en África subsahariana.

- Documento de trabajo nº 6. Madrid: Fundación Carolina, CEALCI y Entreculturas.
- OYEWUMI, O. (2010) “Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana”. Revista Africanando: Revista de actualidad y experiencias. Número 04. Cuarto trimestre 2010. Pág. 25 -35. CEA Lisboa.
- PNUD, Índice de Desarrollo Humano, estadísticas (2011) Consultado Marzo 2013, <http://hdrstats.undp.org/es/paises/perfiles/MOZ.html>
- RIST, G. (2002) El desarrollo: historia de una creencia occidental. Madrid: La Catarata.
- RODRIGUEZ BLANCO, E. y SOLANGE HARI, M. (2009) Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique. En MOLINA, E. y SAN MIGUEL, N. (coords.), “Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres”, Cuadernos Solidarios, nº 4. (pág.507-525). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Universidad Autónoma de Madrid.
- RUIZ- GIMÉNEZ, I. (2012) Más allá de la barbarie y la codicia. Bellaterra: Barcelona.
- SUAREZ, L. y HERNANDEZ, R. (eds.) (2008) Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. Madrid: Cátedra
- TOMASEVSKI, K. (2004) El asalto a la educación. España: Versión Española, Intermon Oxfran.
- TRIPP, A. (2008) La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda, en SUAREZ, L. y HERNANDEZ, R. A. (eds.) Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes. Pp. 285- 330. Madrid: Cátedra.
- UNICEF (2009) Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia. Salud Materna y Neonatal. Nueva York, EEUU.
- VETERINARIOS SIN FRONTERAS (2011) Informe, Paren aquí vive gente. Los impactos del agronegocio en África. España AECID.
- VIEITEZ, M. S.; MARÍN, I. y RODRÍGUEZ, J. (eds.) (2012) Percepciones del desarrollo dentro y fuera del continente africano. Granada: Universidad de Granada.

María Josefa Cabello Martínez: Profesora Titular, Universidad Complutense de Madrid (España), Facultad de educación. Departamento de didáctica y organización escolar. josefac@edu.ucm.es

Irene Martínez Martín: Investigadora predoctoral, Universidad Complutense de Madrid (España), Facultad de educación. Departamento de didáctica y organización escolar. irene.martinez.martin@edu.ucm.es

Argumentar y escribir para aprender Biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos

María Elena Molina
Aceptado Marzo 2014

Resumen

Durante los últimos años, se ha intentado establecer el rol que poseen la argumentación y la escritura en el aprendizaje de las distintas disciplinas. Esta búsqueda ha sido particularmente relevante en el ámbito de la educación científica. Así, este artículo presenta un avance de los primeros resultados de una investigación doctoral en curso orientada a profundizar estas cuestiones, efectuada durante 2012 en un curso introductorio de Biología perteneciente al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Articulando una revisión de antecedentes con el análisis de entrevistas a alumnos, intentamos: (1) fundamentar la relevancia del estudio de las prácticas de argumentación escrita en la universidad en el ámbito de las ciencias naturales y (2) establecer cómo valoran los alumnos del curso de Biología estudiado las prácticas de argumentación y de escritura propuestas en el aula. Al respecto, hallamos que, en esta clase, los alumnos consideran que el ejercicio de las prácticas de argumentación escrita los ayuda a pensar de forma distinta los contenidos trabajados en clase y les permite participar y usar los conceptos en casos concretos. Estos hallazgos se amplían y resignifican cuando se relacionan con la literatura internacional sobre argumentación y escritura en clases de Biología.

Palabras clave: condiciones de trabajo – pensamiento genético-argumentativo – prácticas de argumentación escrita.

Abstract

During recent years, research has tried to establish the role that argumentation and writing play in learning different disciplines. This attempt has been particularly relevant in the field of scientific education. Therefore, this work advances the first results of an ongoing doctoral research aimed at deepening these issues. This research has been carried out during 2012 in an introductory Biology course belonging to the “Ciclo Básico Común” of the

University of Buenos Aires. Articulating a literature review with the analysis of interviews with students, we try to: (1) explain the relevance of studying the practices of written argumentation at university and in natural sciences and (2) establish how the students of this Biology course conceive the activities of argumentation and writing proposed by their professors. In this regard, we find that, in this class, students consider that the practices of written argumentation help them to think differently the contents of the subject and, consequently, this allows them to participate and use the concepts in practical cases. These findings support, broaden and redefine the results of our literature review.

Keywords: working conditions – genetic-argumentative reasoning – practices of written argumentation.

Introducción

Durante los últimos años, se ha intentado establecer el rol que poseen la argumentación y la escritura en el aprendizaje de las distintas disciplinas (Padilla y Carlino, 2010; Padilla, 2012). En el campo de la educación científica (Física, Química, Biología, Oceanografía, etc.), por ejemplo, la argumentación -entendida como “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes” (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003: 361)- ha cobrado particular relevancia, tanto a nivel secundario como universitario (Kelly y Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003 y 2008; Buty y Plantin, 2008; Orange et al., 2008; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010; entre otros).

Atendiendo a la necesidad de profundizar estas indagaciones, nuestro trabajo retoma algunos antecedentes fundamentales sobre argumentación y escritura en clases de ciencias naturales, particularmente en Biología, y enfoca las perspectivas de alumnos al respecto. En este sentido, se relevan y analizan los puntos de vista de estudiantes de un curso introductorio de Biología perteneciente al Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Cabe aclarar que estos estudiantes fueron entrevistados en el marco de una investigación doctoral de mayor envergadura que focaliza las prácticas de argumentación escrita en estudiantes de Letras y Biología y el modo en el que ciertas condiciones didácticas inciden sobre las mismas.¹

¹ “Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes” es la investigación doctoral llevada a cabo por la Lic. María Elena Molina (ANPCYT-UBA-UNT), bajo la dirección de la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA) y la Dra. Constanza Padilla (CONICET-UNT). Dicho trabajo se enmarca en el Proyecto PICT-2010-0893 titulado Leer y escribir para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares, dirigido

Los objetivos de este artículo, entonces, pueden englobarse en dos puntos: (1) mediante la sistematización de antecedentes, fundamentar la relevancia del estudio de las prácticas de argumentación escrita en el aula de ciencias naturales, especialmente en la universidad y, específicamente, en Biología y (2) establecer –mediante entrevistas– cómo valoran, los alumnos de esa materia, las prácticas de argumentación y de escritura y cómo reciben las devoluciones que les brindan sus docentes.

De este modo, el presente trabajo se divide en cuatro secciones. El apartado *¿Argumentar y escribir para aprender en clases de ciencias? Una revisión de antecedentes* efectúa una revisión bibliográfica de algunos antecedentes relevantes sobre el rol de la argumentación y la escritura en la clase de ciencias naturales, particularmente en Biología. En gran medida, esta revisión de la literatura refuerza la relevancia de nuestro estudio. En la sección *Metodología* se delinear las metas y técnicas de construcción del campo a la vez que se vinculan los datos de este corpus con los datos de otro corpus más amplio correspondiente a la investigación doctoral antes mencionada. En el apartado *Resultados y discusión* acometemos la tarea crítica propuesta y analizamos las perspectivas de los alumnos, contrastándolas con los resultados de la revisión bibliográfica. Finalmente, en las *Consideraciones finales*, intentamos recapitular y sistematizar los aportes de nuestro trabajo.

¿Argumentar y escribir para aprender en clases de ciencias? Una revisión de antecedentes

Toda investigación debe tender lazos y contribuir al campo de conocimiento en el que se inserta. Con esta convicción, efectuamos una sistematización bibliográfica de algunos antecedentes relevantes sobre la importancia de la argumentación y la escritura en la clase de ciencias naturales. Así, relevamos 24 artículos de revistas y 24 capítulos de libros pertenecientes a dos ámbitos internacionales de investigación. Las investigaciones en el ámbito anglosajón, siguiendo la perspectiva de Toulmin (1958), se centran en el valor epistémico de la argumentación y corresponden a búsquedas en bases de datos (Scopus y Jstor) y a un muestreo no probabilístico de “bola de nieve” (Goodman, 1961). Las aproximaciones francesas y españolas, de evidente impronta dialéctica, por otra parte, pertenecen en su gran mayoría al libro *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (2008), compilado por Buty y Plantin, donde se enfatiza el valor de la argumentación como herramienta clave para la enseñanza de las ciencias. En ambos casos, los criterios de selección fueron la relevancia, el alcance de la publicación y la trayectoria del autor o los autores.

por la Dra. Paula Carlino. Asimismo, se inserta dentro de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), también a cargo de la Dra. Paula Carlino. <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

En base a este corpus, nos preguntamos qué ideas y perspectivas sobre argumentación circulan en estas publicaciones y distinguimos dos macro-nociones al respecto: (a) desde una perspectiva más lógica, centrada en la estructura lógica del argumento, la argumentación constituye una herramienta epistémica para construir conocimientos; (b) desde una perspectiva más dialéctica, centrada en la interacción y en el intercambio de argumentos, la argumentación se torna una herramienta didáctica que permite aprender contenidos y desarrollar el pensamiento crítico. Al respecto, consideramos que los resultados de estas investigaciones relevadas sirven para introducir nuestros propios resultados, ya que nos permiten no sólo justificar la importancia de nuestro estudio, sino también establecer relaciones con otras producciones del campo educativo e interpretar y contextualizar los puntos de vista de los alumnos. A continuación, entonces, exponemos los resultados de esta indagación bibliográfica en el ámbito anglosajón y franco-español, respectivamente.

(a) Argumentar para aprender: el potencial epistémico del debate en clase

En el ámbito anglosajón, muchos estudios recientes sobre educación científica han provisto evidencia acerca de la importancia que posee la escritura para favorecer la comprensión y el uso de conceptos científicos por parte de los estudiantes (Prain y Hand, 1999; Keys et al., 1999; Rivard y Straw, 2000), así como también para posibilitar que éstos aprendan a participar en la ciencia como una comunidad de aprendizaje (Chin y Hilgers, 2000). Estos hallazgos son consistentes con mucha de la teoría y la investigación desarrolladas a lo largo de las últimas tres décadas en *Writing Across the Curriculum*², que se ha enfocado tanto en escribir para aprender (Britton et al., 1975; Emig, 1977; Fulwiler y Young, 1986), como en las comunidades de escritura en el aula (Walvoord y McCarthy, 1990; MacDonald y Cooper, 1992).

En este sentido, estos estudios educativos se desarrollaron conjuntamente con el reconocimiento de que no sólo la escritura sino también la argumentación juegan un rol importante en el desarrollo del pensamiento científico y en la formación de comunidades de conocimiento (Harris, 1987; Bazerman, 1988; Atkinson, 1999). La actividad epistémica de los estudiantes se modela por medio de preocupaciones retóricas acerca de a quién debe convencerse, cómo responden los otros ante nuevas propuestas e ideas, cuál es la

2 MacLeod y Miraglia (2001) y Bazerman et al. (2005) coinciden al afirmar que WAC (Writing Across the Curriculum [Escribir a través del currículum]) fue un movimiento de reforma educativa que, a partir de la década de 1970, cobró fuerza en las principales universidades estadounidenses y luego se expandió en el ámbito europeo y latinoamericano. Dicho movimiento arremetió contra un currículum universitario altamente especializado que aislaba la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas o bien las relegaba a talleres y cursos remediales impartidos en los primeros años de la educación superior. Las propuestas pedagógicas de WAC, que parten de una concepción situada y social del leer y el escribir, apuntan a que los contenidos curriculares se entrelacen con las prácticas de lectura y escritura a fin de que los alumnos puedan no solo aprender leyendo y escribiendo, sino también aprender los géneros propios de las disciplinas en las que están adentrándose

organización de su actividad comunicativa y cuáles son las metas de la comunicación comunitaria (Bazerman, 1981, 1988; Swales, 1998). A estas preocupaciones retóricas, se suman las reflexiones sobre el papel de la evidencia en relación con las generalizaciones y afirmaciones (Kelly y Bazerman, 2003; Kelly et al., 2010).

Sin embargo, otros autores (Newton et al., 1999; Sadler, 2006; Osborne, 2010) sostienen que, aunque la argumentación y el debate son comunes y centrales en la ciencia, todavía están virtualmente ausentes de las prácticas del aula. El discurso áulico está ampliamente dominado por monólogos de parte de los profesores, con poca oportunidad para que los estudiantes se involucren en argumentaciones dialógicas (Duschl y Osborne, 2002). En gran medida, en el estado actual de las clases de ciencia, la palabra del profesor se valúa y la palabra del estudiante típicamente se desalienta.

Por estos motivos, se ha señalado la importancia de desarrollar la alfabetización científica en numerosos documentos y debates (Millar y Osborne, 1998; Norris y Phillips, 2003). Estas propuestas parten de la idea de que la educación en ciencias debería ocuparse no sólo del conocimiento de hechos científicos, sino también de brindar lugar y enfatizar el proceso de razonamiento crítico y argumentativo que permita a los estudiantes entender *la ciencia como un medio de conocer* (Driver et al., 1996; Millar y Osborne, 1998; Driver et al., 2000). La educación científica, entonces, requiere enfocarse en cómo se usa la evidencia para construir explicaciones; es decir, en examinar los datos y las garantías que forman la base sustantiva de las creencias en ideas y teorías científicas y en entender los criterios usados en la ciencia para evaluar la evidencia (Osborne et al., 2004a). Proveyendo tareas que requieran discusión y debate, los docentes pueden involucrar a los estudiantes en la construcción de argumentos (Osborne et al., 2004a; Erduran et al., 2004).

En relación con el uso y la participación, Kuhn (1991) subraya que, para la sobrecogedora mayoría, el uso de argumentos válidos no es algo innato sino que se adquiere sólo mediante la práctica. Esto significa que la argumentación es una forma de discurso que necesita enseñarse explícitamente, a través de la previsión de actividades y apoyos constantes. Kuhn y su equipo, además, argumentan que coordinar múltiples influencias causales, entender posturas epistemológicas y desarrollar la capacidad de comprometerse argumentativamente son habilidades esenciales a la hora de desarrollar el pensamiento científico en los estudiantes (Kuhn et al., 2008). Por esto, la competencia para comprender y producir argumentos se erige como un aspecto crucial de la alfabetización científica en su sentido fundamental.

Otro aspecto capital para la alfabetización científica reside en la posibilidad de inferir significados de textos científicos, lo que requiere la habilidad de reconocer los *géneros* estándares de la ciencia, su uso apropiado y, en el caso de la argumentación, la habilidad para evaluar las afirmaciones y las evidencias avanzadas (Freedman y Medway, 1994;

Artemeva y Feedman, 2008). Por lo tanto, sólo si la argumentación es específica y explícitamente abordada en clase, los estudiantes pueden explorar su uso en la ciencia. La enseñanza de la argumentación a través del uso de actividades apropiadas y estrategias pedagógicas es un medio de promover las metas epistémicas, cognitivas y sociales, así como de apuntalar el entendimiento y la construcción conceptual de los estudiantes de ciencia (Osborne et al., 2004b).

En lo que respecta a la inclusión de la argumentación en el aula de ciencias, según Cavagnetto (2010), el objetivo de la alfabetización científica ha conducido a un constante incremento en las intervenciones basadas en la argumentación en el contexto de la educación científica. Por ello, mediante una revisión bibliográfica, él examina cómo las intervenciones argumentativas promueven la alfabetización científica y, a su vez, determina los patrones estructurales de varias intervenciones argumentativas teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) la naturaleza de la actividad argumentativa; (b) el énfasis en la actividad argumentativa; y (c) los aspectos de la ciencia incluidos en la actividad argumentativa. Así, Cavagnetto determina tres patrones de intervención, a partir de los criterios anteriores: (1) Intervenciones orientadas a la inmersión; (2) Intervenciones enfocadas en la estructura de los argumentos; (3) Intervenciones científico y socialmente basadas que enfatizan las interacciones entre ciencia y sociedad. Las intervenciones orientadas hacia la *inmersión* utilizan la argumentación como un componente integrado en las actividades y tareas de los estudiantes. Las intervenciones enfocadas en la *estructura de los argumentos* enseñan la estructura del argumento separada de las consignas y tareas específicas y piden a los alumnos que las apliquen a lo largo de varias actividades. Las intervenciones *científico y socialmente* basadas usan temas sociocientíficos para contextualizar y proveer propósitos y objetivos a los argumentos. Cavagnetto concluye así que el reconocimiento de estas orientaciones puede servir para refinar la comprensión de las intervenciones argumentativas, particularmente en relación con la persecución de la alfabetización científica.

En suma, desde una perspectiva lógica, estas investigaciones enfocan la argumentación y la escritura como *herramientas epistémicas* que, dentro del aula, permiten construir conocimientos. Particularmente, la enseñanza y la incorporación de la argumentación y la escritura dentro de la clase de ciencias naturales se transforman en medios de promover metas epistémicas, cognitivas y sociales, así como de apuntalar el entendimiento y la construcción conceptual de los estudiantes. Las propuestas anglosajonas, entonces, en general, parten de la idea de que la educación en las ciencias debe ocuparse no sólo del conocimiento de hechos científicos, sino también de brindar lugar y enfatizar el proceso de razonamiento crítico y argumentativo que permita a los estudiantes entender la *ciencia* como un *medio de conocer*.

(b) *La argumentación desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias*

En el contexto de la enseñanza de las ciencias, muchos autores han señalado el estrecho vínculo entre las prácticas argumentativas de los estudiantes y su capacidad para *hacer ciencias* (Jiménez-Aleixandre et al., 2000; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003; Jiménez Aleixandre y Puig, 2010). Atendiendo a la importancia de estas prácticas argumentativas, ha habido un crecimiento constante de las intervenciones basadas en la argumentación dentro de la educación científica. Jimenez-Aleixandre y Erduran (2007) racionalizan este incremento postulando que la argumentación en la clase de ciencias es deseable puesto que ella (I) es fundamental para el aprendizaje significativo ya que permite participar en procesos cognitivos y meta-cognitivos; (II) desarrolla las competencias comunicativas de los estudiantes; (III) apuntala el razonamiento crítico de los alumnos; (IV) apoya y sustenta la comprensión de la cultura y las prácticas científicas; y (V) incentiva la alfabetización científica. De acuerdo con estas ideas, Buty y Plantin (2008), compiladores de *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, proporcionan una obra de gran utilidad para el desarrollo de las investigaciones sobre argumentación en la enseñanza de las ciencias. Centrado en los niveles primario y secundario, este libro está compuesto por ocho capítulos que se complementan entre sí.

De este modo, Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008), en su capítulo sobre la argumentación y las *prácticas epistémicas*, insisten sobre la idea de que aprender ciencias significa integrar un determinado número de prácticas epistémicas válidas dentro de una comunidad científica. Ellos proveen así las herramientas para caracterizar las prácticas epistémicas en clase de ciencias o para promoverlas, mediante la elaboración de contenidos y el apoyo de los docentes. Algo similar ocurre en el capítulo de Orange et al. (2008). Los autores conducen una confrontación muy precisa entre las características del saber científico presente en la clase –alrededor de las nociones de *necesidad* o de *razón*, particularmente– y el posicionamiento en los textos argumentativos. Asignando a los alumnos la tarea esencial de *producir*, con la ayuda del docente, *un texto* durante los debates dentro de clase, los autores postulan los criterios potenciales para las ingenierías didácticas de situaciones argumentativas.

En otro capítulo, Héraud et al. (2008) se basan en la semántica lógica para analizar cómo las ambigüedades referenciales y los enunciados conocidos pueden permitir la construcción de conceptos científicos a partir de saberes comunes. Ellos muestran cómo el profesor utiliza los procedimientos argumentativos para ayudar a los alumnos a salir de la ambigüedad, a plantear sus propios interrogantes, todas condiciones necesarias para construir saberes científicos dentro del contexto escolar. Por su insistencia en los cuestionamientos, este capítulo puede confrontarse ventajosamente con el de Orange et al. (2008).

El capítulo escrito por Fillon y Peterfalvi (2008) retoma la pregunta sobre las ambigüedades inherentes a los debates argumentativos dentro de la clase. Por ello, puede vincularse con el capítulo de Héraud et al. (2008). Sin embargo, éste utiliza herramientas teóricas diferentes para analizar su corpus, herramientas extraídas principalmente de Grize (1996): la *schématisation* (esquemización), la *logique naturelle* (lógica de los objetos vs. lógica de los sujetos), o la *prise en charge* (responsabilidad). Esto permite a los autores analizar fenómenos actuales y neurálgicos en la dinámica de la clase, como el efecto de la “polisemia” de los términos empleados, los malentendidos sobre la responsabilidad o autoría de un enunciado o sobre la naturaleza de un problema a tratar.

Simonneaux y Albe (2008), por otra parte, introducen otro aspecto de la cuestión: el de los valores que portan los discursos científicos. Éste es un tema fundamental en relación con las competencias que, se espera, cada alumno debe haber aprendido al final de la escolaridad obligatoria a fin de alcanzar su lugar como ciudadano autónomo y responsable dentro de la sociedad. La referencia a la argumentación sobre los valores científicos implica también cuestionar el valor de los argumentos intercambiados; porque cuando uno pretende formar a los alumnos en los valores científicos (cualesquiera sean éstos), debe preguntarse sobre ciertas situaciones didácticas engañosas que facilitan la adopción acrítica por parte de los estudiantes de opiniones que condicen con aquellas del docente, en detrimento de una exploración fundamentada de la controversia.

En este sentido, el capítulo de Bisault (2008) marca un ligero desplazamiento de la problemática. No se trata de pensar cómo se materializan las características del pensamiento científico en la clase de ciencia, sino de analizar las prácticas de la clase en referencia a las prácticas sociales de los investigadores, de los verdaderos productores de conocimiento científico. Este desplazamiento abre nuevas perspectivas para la didáctica, al mismo tiempo que posiciona la argumentación como un objetivo presente en todas las fases de la educación científica escolar. Uno de los intereses del capítulo es justamente reproducir la analogía de una comunidad de investigadores en un conjunto de clases de primaria. Adoptando esta perspectiva, el autor propone un marco teórico y herramientas para orientar las prácticas que promueven el debate dentro del aula. Así, otro de los capítulos, escrito por Rebière et al. (2008), se vincula con el trabajo de Bisault (2008) por el paralelismo que establece entre las actividades de los científicos profesionales y aquellas desplegadas dentro de la clase, a fin de construir una comunidad científica escolar. Lo que caracteriza este capítulo es el entrecruzamiento entre la vertiente lingüística de la argumentación, en el marco de los postulados de Bajtín (1953), lo que se traduce en la atención prestada a los géneros discursivos, y la construcción esperada de conocimientos, desde la perspectiva de Vygotsky (1978).

Por último, cabe agregar que el capítulo de Buty y Plantin (2008) delinea un breve panorama de los peligros que acechan a la argumentación en la clase de ciencias. La

pregunta principal es quién valida las argumentaciones producidas en clase de ciencias y cómo esto conduce a volver a poner en cuestión lo que constituiría una visión simplista y plácida de las ventajas de las prácticas argumentativas dentro de la clase. Los autores concluyen que, para argumentar legítimamente, de manera autónoma y no manipulada, los alumnos necesitan conocimientos suficientes, tanto conceptuales como prácticos, al mismo tiempo que métodos argumentativos. Lleva tiempo adquirir estos conocimientos y estos métodos. De este modo, el rol del profesor, a la vez como legitimador y como constructor paciente de estas competencias, es fundamental.

En conclusión, desde una perspectiva más dialéctica, las aproximaciones franco-españolas a la argumentación en clase de ciencias naturales la observan como una *herramienta didáctica* que posibilita no sólo el aprendizaje y la apropiación de los contenidos disciplinares, sino también el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Sin embargo, la noción de *prácticas epistémicas* de Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008) –quienes insisten sobre la idea de que aprender ciencias implica integrarse en un determinado número de *prácticas epistémicas* válidas dentro de una comunidad científica– constituye una bisagra entre ambas macro-nociones dado que, siguiendo a Kelly y Duschl (2002), ellos definen las prácticas epistémicas como un conjunto de actividades asociadas con la producción, la comunicación y la evaluación del saber. De este modo, por ejemplo, relacionan la práctica social de producción del saber con la práctica epistémica de articular el saber propio con el ajeno, lo cual conlleva un reconocimiento de la dimensión epistémica de la argumentación, en el sentido en que la entiende Leitão (2000), como la confrontación con el saber de otros que obliga a revisar los propios saberes. Por esta razón, entonces, reafirmamos que ambos ámbitos de investigación son complementarios y cuentan con varios puntos importantes de convergencia.

(c) La argumentación en Biología y en la universidad

Pese a la heterogeneidad, a la abundancia y a la densidad de las propuestas que se delinearon hasta el momento dentro de los dos ámbitos considerados, a lo largo de esta revisión bibliográfica reconocemos dos amplias nociones en relación con la argumentación en la clase de ciencias naturales:

- Desde una perspectiva más lógica, la argumentación constituye una *herramienta epistémica* para construir conocimientos en las clases de ciencias naturales (noción preponderante pero no exclusiva del ámbito anglosajón).
- Desde una perspectiva más dialéctica, la argumentación constituye una *herramienta didáctica* para *aprender* contenidos y *desarrollar* el pensamiento crítico en las clases de ciencias naturales (noción preponderante pero no exclusiva del ámbito franco-español).

Estas dos macro-nociones, más o menos inclusivas, difieren en el énfasis que ponen sobre la argumentación: las investigaciones anglosajonas se concentran más en la calidad y en la estructura de los argumentos, mientras que las investigaciones franco-españolas subrayan la necesidad de la interacción en clase como catalizador de las prácticas argumentativas y del desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, con mayor o menor énfasis, ambas macro-nociones concuerdan en que aprender ciencias implica socializarse en el lenguaje y las prácticas de una comunidad científica determinada. Para poder participar plenamente dentro de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), los estudiantes deben apropiarse de las formas de argumentación específicas de sus disciplinas. Este proceso de enculturación en las ciencias sucede sólo a través del uso. No es suficiente que los alumnos simplemente escuchen explicaciones de expertos (profesores, libros, etc.), ellos también necesitan practicar y usar por sí mismos las ideas y los conceptos. Sólo a través de las prácticas argumentativas los estudiantes se convierten en partícipes activos de la comunidad científica y logran dejar de ser meros observadores pasivos. “Las” respuestas a “las” preguntas se vuelven “sus” respuestas a “sus” preguntas. Más aún, mediante la participación en actividades que les exijan argumentar la base sobre la que se efectúan las afirmaciones de conocimiento, los estudiantes también comienzan a ganar una noción de los fundamentos epistemológicos de la ciencia en sí misma.

En resumen, estos antecedentes refuerzan la idea de que la participación, mediante la argumentación y la escritura, es clave en el aula de ciencias. De este modo, retomamos nuestro caso de estudio: un curso de Biología perteneciente al CBC de la UBA, donde hace más de 10 años viene trabajándose con escritura y argumentación para aprender contenidos y lógicas disciplinares (De Micheli e Iglesia, 2012). Al respecto, consideramos que vincular los resultados de esta revisión de la literatura con la perspectiva de los alumnos entrevistados puede arrojar luces sobre la importancia del uso de los conceptos y de las prácticas de escritura y argumentación para aprender ciencias naturales.

Metodología

Los datos expuestos en este artículo forman parte de una investigación doctoral más amplia centrada en las prácticas de argumentación escrita en estudiantes universitarios de Letras y Biología y en el modo en el que ciertas condiciones didácticas inciden sobre las mismas. La pregunta general que orienta esta investigación es bajo qué condiciones didácticas escritura y argumentación pueden transformarse en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en el ingreso a la universidad. El caso de estudio, una clase introductoria de Biología perteneciente CBC de la UBA, se eligió precisamente porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. De este modo, contamos con lo que Patton (1991)

denomina *muestreo intencional*, es decir, con un caso que ilustra algunos puntos que consideramos relevantes (y cruciales) para pensar la argumentación y la escritura en las aulas de ciencias de las universidades argentinas.

Por otra parte, desde un enfoque cualitativo e interactivo (Maxwell, 1996), las técnicas de construcción del campo empleadas en la investigación que enmarca este trabajo, comprendieron durante un semestre de 2012, recolección de documentos aúlicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etc.), entrevistas semiestructuradas a alumnos y docentes, cuestionarios y observación participante. En esta ocasión, recurrimos sólo a los puntos de vista de los alumnos respecto de la escritura y la argumentación para aprender Biología en la universidad. Cabe mencionar que estos puntos de vista o perspectivas se relevaron mediante 12 entrevistas semiestructuradas realizadas de forma individual, con una duración promedio de 20 minutos cada una. Finalmente, como remarca metodológica, conviene puntualizar que para el análisis de las entrevistas se utilizó la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008). Así, hasta el momento, se identificaron algunos temas y categorías que pudimos triangular (Maxwell, 1996) ventajosamente con los registros de la observación participante y con los antecedentes relevados.

Resultados y discusión

Respecto del curso que constituye el caso de estudio aquí, Carlino (2012) y De Micheli e Iglesia (2012) señalan que el mismo provee una ilustración poco usual de un modelo de escritura entrelazado en un curso de Biología. En ese caso, los docentes no sólo asignan temas a partir de los que los estudiantes deben establecer relaciones con los contenidos disciplinares, sino que también invierten tiempo de clase para planear o revisar colectivamente los textos producidos por los alumnos. En efecto, se brindan a los estudiantes muchas oportunidades de practicar y recibir devoluciones sobre el tipo de escritura que luego se requerirá en los parciales (por ejemplo, explicar situaciones prácticas relacionando conceptos clave).

Carlino (2012) subraya que experiencias como ésta promueven las interacciones entre docentes y alumnos y entre pares, constituyendo un ejemplo de lo que Dysthe (1996) denomina estrategias de enseñanza dialógicas. La noción de *enseñanza dialógica* concibe la sala de clases como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta de aprendizaje clave. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de la comunidad a la que están ingresando. Más aún, en nuestro caso, en este

modelo entrelazado, las consignas escritas no sólo ayudan a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinares y a desarrollar las prácticas de lectura y escritura específicas del área de Biología, sino que también evitan que la clase se concentre en el docente y alientan a los estudiantes a tener un rol más activo en sus propios procesos de aprendizaje. En cierta medida, estas prácticas de argumentación escrita debilitan las clases monológicas, en las que el docente se erige como única voz legítima, y abren camino al diálogo y a la construcción conjunta de saberes (Duschl y Osborne, 2002).

En este artículo, sumamos a las reflexiones de Carlino (2012) y de De Micheli e Iglesias (2012), la idea de que el trabajo que se efectúa con la argumentación y la escritura en este curso, además de promover el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, posibilita el ingreso a determinadas lógicas disciplinares. En este sentido, producto de un semestre de observaciones y trabajo se campo, postulamos que en dicho seminario, más allá del modelo de escritura entrelazado con contenidos disciplinares, los docentes introducen a los alumnos en un *pensamiento genético-argumentativo*. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que, en este curso introductorio de Biología, se promueve razonar de manera distinta. Este *pensamiento genético-argumentativo* implica, en primer lugar, razonar de un modo relacional, dialéctico, dialógico, centrarse en procesos. Requiere, fundamentalmente, no memorizar nombres de enzimas, proteínas, sistemas, etc., sino pensar los orígenes de los procesos biológicos y sus interrelaciones. Además, exige hacer esto mediante el uso de los conceptos y el ejercicio de la argumentación y la escritura.

El pensamiento genético-argumentativo, puesto en relación con las dos macro-concepciones sobre argumentación en clase de ciencias que bosquejamos en la primera parte de este artículo, se encuentra a medio camino entre ambas. Desde una perspectiva más dialéctica, el pensamiento genético-argumentativo observa la argumentación y la escritura como *herramientas didácticas* para *aprender* contenidos y *desarrollar* la capacidad crítica en la clase de ciencias naturales. Desde una perspectiva más lógica, en cambio, entiende que la argumentación y la escritura en ciencias constituyen esencialmente *medios de conocer*, es decir, *herramientas epistémicas* para *construir* conocimientos.

De este modo, según la perspectiva de los propios alumnos del curso de Biología estudiado, cinco condiciones de trabajo les permiten aprender Biología desarrollando y ejerciendo este tipo de pensamiento.

a. Tareas de escritura con consignas de justificación y relación

La mayoría de los alumnos entrevistados declara que las actividades de escritura, con consignas de justificación y relación de contenidos, les sirven para aprender a pensar en Biología. Una alumna, por ejemplo, sostiene:

L: Escribir en esta materia sí que es diferente, porque tenés que integrar todo, relacionar todos los conceptos. O sea, ya no es algo repetitivo como una respuesta de memoria para cada pregunta, sino que es toda una integración de contenidos, por decirlo así. Todo tiene un propósito. Es como que uno entiende que tiene que explicar un porqué porque hay un porqué para hacerlo, no sólo porque te lo piden para comprobar si sabes o no, ¿me explico? [...] Tenés que tener en cuenta todo eso cuando escribís acá: por qué escribís, para quién y qué.

Estas tareas de escritura con consignas de justificación y relación están, entonces, modeladas por preocupaciones retóricas acerca de para qué, por qué y para quién se escribe lo que se escribe. Los estudiantes reflexionan sobre la organización de su actividad y sus metas comunicativas (Bazerman, 1981, 1988; Swales, 1998), mientras aprenden los contenidos disciplinares (Britton et al., 1975; Emig, 1977; Fulwiler y Young, 1986; Walvoord y McCarthy, 1990; MacDonald y Cooper, 1992; Prain y Hand, 1999; Chin y Hilgers, 2000; Rivard y Straw, 2000). Incluso aquellos alumnos que no entregaron textos a lo largo del cursado, avalan –un tanto *a priori*– la opinión de que este tipo de tareas de escritura son útiles a la hora de aprender los contenidos y las lógicas de la asignatura.

A: Yo eh [vacilación], particularmente no entrego muchos textos porque me falta el tiempo, porque yo trabajo y vengo acá, y es todo 100% mi tiempo. Por eso no los hago, pero a mí me parece muy positivo porque les ayuda a los chicos. No sé, a mí también me ayudarían si los entregaría [sic] [risas]. Porque te marcan puntualmente cuáles son las partes donde tenés que reforzar. Y eso me parece que está bueno.

Se trata, entonces, de articular y relacionar lo que se está aprendiendo, de ejercitar un modo de pensar distinto. Estas tareas constituyen una de las claves para desarrollar el pensamiento genético-argumentativo, ya que permiten a los alumnos sacar provecho de las potencialidades epistémicas de la escritura y la argumentación (Leitão, 2000; Carlino, 2005, 2012). En este sentido, estas tareas de escritura se vinculan estrechamente con la segunda condición de trabajo que posibilita el desarrollo, la mejora y el ejercicio del pensamiento genético-argumentativo para aprender Biología: la participación y el uso de los conceptos.

b. Participación y uso de los conceptos

Bisault (2008) señala que, en las clases de ciencia, no se trata de pensar cómo se materializan las características del pensamiento científico, sino de analizar y ejercer las prácticas en referencia a las prácticas sociales de los investigadores, de los verdaderos productores de conocimiento científico. En la misma línea, Rebière et al. (2008) también

consideran ventajoso efectuar el paralelismo entre las actividades de los científicos profesionales y aquellas desplegadas dentro de la clase.

Efectivamente, este énfasis en el uso y la apropiación de los conceptos se erige como uno de los pilares fundamentales de la propuesta del curso de Biología del CBC estudiado. Y así lo perciben los estudiantes:

N: Es la clave hacer los textos porque es donde entendés vos si al tema lo tenés sabido. Si podés usar los conceptos y explicar los procesos es porque los sabés.

Otro alumno indaga en los propósitos subyacentes a este uso y apropiación de los conceptos:

J: Biología es distinto, porque escribís en los textos y en los parciales con un propósito. Nunca hay que vomitar lo que estudiaste. Es como que te dan siempre un caso práctico, algo de la vida común, y a partir de ahí tenés que pensar lo que estudiaste. No te sirve memorizar, ¡para nada! Porque si no lo sabés aplicar o pensar en ese caso que te dan, fuiste. A mí me parece re interesante. Por ejemplo, ahora con digestión yo entiendo todo lo que pasa cuando como y eso está re bueno. Yo lo puedo explicar, ¿viste? Además, yo voy a estudiar Veterinaria y todo esto me sirve muchísimo, porque te hace entender que todos los seres vivos tenemos puntos en común y otros que no y te dan [sic] las herramientas para explicar eso.

En relación con este uso y apropiación de los conceptos, cobra relevancia la noción de *prácticas epistémicas* de Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008). Siguiendo a Kelly y Duschl (2002), ellos entienden las prácticas epistémicas como un conjunto de actividades asociadas con la producción, la comunicación y la evaluación del saber. En este sentido, por ejemplo, los alumnos de Biología, mediante estas prácticas de escritura y argumentación, deben no sólo producir saberes a partir de casos concretos, sino también ejercer la práctica epistémica de articular el saber propio con el ajeno. En este uso y apropiación de los conceptos por medio de las prácticas de escritura reside el reconocimiento de la dimensión epistémica de la argumentación, en el sentido en que la entiende Leitão (2000), como la confrontación con el saber de otros que obliga a revisar los propios saberes.

Además, esta participación y este uso de los conceptos en Biología, como lo señala Kuhn (1991), se adquieren sólo mediante la práctica. En efecto, la escritura y la argumentación permiten aprender contenidos en la medida en la que se las discuta explícitamente, a través

de la previsión de actividades y apoyos constantes. En el curso de Biología estudiado, los docentes apuntalan los rasgos esenciales para desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes: coordinar múltiples influencias causales, entender posturas epistemológicas y desarrollar la capacidad de comprometerse argumentativamente (Kuhn et al., 2008).

c. Devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes)

Varios alumnos refieren las “devoluciones a tiempo” como un criterio fundamental a la hora de pensar y aprender en Biología.

Entrevistador: A vos te ha ido muy bien en el parcial, ¿por qué crees que fue así?

T: Sí, me saqué un 10, no lo puedo creer todavía [risas]. Creo que me fue bien porque básicamente sigo las clases día a día, la continuidad, entrego las actividades por escrito, que eso me resolvió, por ejemplo, cuando tuve en el parcial las actividades que son escritas similares a las que hacemos acá. Es como que ya te sale como automático, como que ya tenés la estructura en la cabeza y sale. Sale relacionar los conceptos. Creo que eso es producto de haber ejercitado esa estructura, esa forma de pensar, cuando entrego por escrito. Otra cosa importante es que las profesoras te devuelven a tiempo los trabajos, la misma clase o la clase siguiente, y eso te ayuda a pensar clase a clase cómo vas incorporando los temas, qué hiciste mal y qué bien. Te guían. Bueno, creo que es eso, la constancia, básicamente. La constancia, sobre todo.

Buty y Plantin (2008) aseguran que la argumentación y la escritura, arrojadas en el aula porque sí, no conllevan ninguna potencialidad epistémica. Argumentar y escribir sólo ayudan a aprender cuando se alcanzan ciertas condiciones de aula que propician el trabajo sostenido con las mismas. Las devoluciones a tiempo constituyen una de esas condiciones, puesto que permiten a los alumnos de Biología corroborar las hipótesis elaboradas durante el estudio de los temas, incorporar las sugerencias de sus docentes en posteriores escritos, corregir errores conceptuales, repensar jerarquías y causalidades *en* y *entre* procesos, etc. Sin embargo, lo más importante en este punto, quizás, es que estas devoluciones precisamente ayudan a los alumnos porque están hechas “a tiempo”, antes de los exámenes, y no después, cuando –para los alumnos– ya llegarían demasiado tarde.

Por último, sostienen Buty y Plantin (2008), para argumentar legítimamente, de manera autónoma y no manipulada, los alumnos necesitan conocimientos suficientes, tanto conceptuales como prácticos, al mismo tiempo que métodos argumentativos. El problema es que lleva tiempo adquirir dichos conocimientos y métodos. Al respecto, consideramos que el trabajo de devolución a tiempo que realizan los profesores de nuestro caso de estudio comprende la complejidad de este proceso de aprendizaje e intenta abordarla. Y eso se refleja en los puntos de vista de los alumnos. Estas devoluciones escritas y orales, frecuentes y tempranas (antes de los parciales y/o finales) posibilitan, desde la perspectiva de los

alumnos, el diálogo entre docentes-alumnos y entre pares, el intercambio de puntos de vista y la co-construcción de conocimientos en el aula.

d. Mayéutica constante (durante las clases y en las devoluciones escritas)

La mayéutica, entendida como la técnica que consiste en interrogar a una persona para hacer que llegue al conocimiento a través de sus propias conclusiones y no a través de un mero conocimiento aprendido y preconceptualizado, parece ser clave en este curso de Biología a la hora de aprender los contenidos y de desarrollar el *pensamiento genético-argumentativo*. En efecto, así lo refieren los propios alumnos:

Entrevistador: ¿Qué otras cosas que hacen tus docentes, además de los textos, te parece que te ayudan a aprender Biología? De la dinámica de la clase, me refiero.

C: Por ahí está bueno el tema de los cuadros. La clase pasada que hicieron un cuadro gigante relacionando varias cosas, y que siempre nos preguntan mucho a nosotros si tenemos preguntas. Y como que cada pregunta que uno hace no te la responden puntual, sino que te devuelven otra pregunta o te contextualizan tu pregunta en un caso concreto, en un ejemplo.

En este curso, en el que se lleva a cabo una intervención basada tanto en la inmersión como en la reflexión de temas sociocientíficos (Cavagnetto, 2010) y se utilizan la argumentación y la escritura como componentes integrados en las actividades y tareas de los estudiantes, la mayéutica es constante. Los docentes devuelven, incluso en el sentido brousseauiano del término, el problema a los alumnos y los enfrentan a sus propias preguntas. Los profesores, en una primera instancia, no “institucionalizan” (Brousseau, 2007), sino que regulan y guían a los estudiantes, mediante preguntas de fundamentación, para que ellos mismos piensen y elaboren las respuestas a sus propias preguntas. En este sentido, la contextualización y la provisión de propósitos y objetivos a los argumentos no sólo posibilitan a los alumnos asumir, reflexionar y problematizar sus dudas y certezas, sino también llegar al conocimiento biológico a través de sus propias conclusiones.

e. Explicaciones clínicas³ (a la par del alumno) y gráficas (utilización de maquetas, modelos, pizarras magnéticas y abundante uso de analogías)

Finalmente, en este curso de Biología, los alumnos valoran positivamente las explicaciones personalizadas de sus profesores durante la clase. Aprecian, asimismo, que éstas sean

³ Utilizamos el adjetivo clínico aquí en su sentido etimológico. Del griego κλινικός (de κλίνη, lecho), en su origen la palabra aludía a la persona que acompañaba y cuidaba del enfermo a la par del lecho. Luego, el término sirvió para denominar al médico que diagnosticaba a los pies de la cama del paciente. En este trabajo, nos referimos a las explicaciones clínicas como aquellas en las que el docente, siempre predispuesto, acompaña constantemente y de cerca de sus alumnos en sus procesos de aprendizaje. No retomamos la segunda acepción de esta palabra, la que refiere al médico que diagnostica, ya que consideramos que no existen enfermos ni diagnósticos posibles en el aula de clases, sino solo la necesidad de que los docentes acompañen, guíen y ayuden sostenidamente a sus alumnos.

frecuentes, orales y escritas. Una alumna, consultada sobre por qué consideraba que había obtenido buena nota en uno de los exámenes, responde:

L: Creo que, bueno, primero porque estudié, pero el seguimiento que te hacen ellas [las docentes] tanto en las actividades como el hecho de entregar todo el tiempo los textos, la clase es como que está siempre orientada, guiada por el docente, pero para nosotros, eso me gusta.

Por su parte, además de estas explicaciones clínicas (a la par del alumno), otro rasgo de las clases sumamente apreciado por los estudiantes es el uso de gráficos, maquetas, modelos, pizarras magnéticas y analogías.

T: Creo que, aparte de escribir, los cuadros que ellas hacen en el pizarrón es como que me es muy gráfico al momento de estudiar. Mirando el cuadro es como que sola puedo desarrollar qué es cada cosa, por qué se relacionan entre sí. Me sirven como esquemas los cuadros que ellas presentan. Y después me es útil lo que hacen con las maquetas y pizarras, no sé cómo llamarlas, porque es más visual, algo que por ahí no es tan fácil de graficar mentalmente, qué pasa con el nucleótido en la célula, por ejemplo. Uno lo ve como algo más concreto, menos abstracto. Aparte siempre todo aplicado en casos de la vida cotidiana.

L: Las pizarras con imanes, las proteínas con las bolitas de telgopor, eso sirve mucho. Te baja de lo abstracto.

Concretizar lo que de otro modo resultaría imposible observar parece ser la piedra angular de las intervenciones docentes de este curso. Los alumnos valoran positivamente el esfuerzo de sus profesores en relación con este punto. No es baladí que este tema sea recurrente en todas las entrevistas que efectuamos.

En suma, en este curso de Biología del CBC de la UBA, las cinco condiciones detalladas en este apartado configuran el espacio de aula. Sobre todo, posibilitan a los alumnos no sólo el trabajo con escritura y argumentación para aprender contenidos, sino también el desarrollo de una forma de razonar distinta, propia de la lógica del campo de la Biología, caracterizada en lo que denominamos *pensamiento genético-argumentativo*.

Consideraciones finales

En relación con los objetivos propuestos al inicio de este artículo, en primer lugar, hemos fundamentado la relevancia del estudio de las prácticas de argumentación escrita en Biología y en la universidad. Nuestra investigación, en línea con las investigaciones anglosajonas

y franco-españolas, abre nuevos caminos para pensar el trabajo con la escritura y la argumentación para aprender en las aulas argentinas de ciencias. En segundo lugar, hemos establecido las perspectivas de los alumnos sobre el trabajo con escritura y argumentación para aprender Biología en un curso del CBC de la UBA. Al respecto, determinamos que los alumnos valoran positivamente cinco condiciones de trabajo: tareas de escritura con consignas de justificación y relación, participación y uso de los conceptos, devoluciones a tiempo, mayéutica constante y explicaciones clínicas y gráficas.

Finalmente, cabe mencionar que lo que entendemos como *pensamiento genético-argumentativo* (un razonamiento relacional, dialógico, dialéctico, centrado en el origen de los procesos) se enseña, aprende y ejerce en el curso de Biología estudiado mediante las prácticas de argumentación escrita. Entonces la escritura y la argumentación se transforman en *herramientas didácticas* para aprender contenidos disciplinares y en *herramientas epistémicas* para construir nuevos conocimientos en el aula. En suma, consideramos que únicamente si se entiende la ciencia como un medio de conocer, pueden pensarse intervenciones docentes semejantes a las propuestas en este curso de Biología. Sólo si se comprende que la escritura y la argumentación son “asuntos de todos” (Carlino y Martínez, 2009), el aula de Biología en particular, y el aula de ciencias naturales en general, se vuelven tierras fértiles para aprender escribiendo y argumentando.

Bibliografía

- ARTEMEVA, N. y FREEDMAN, A. (2008) *Rhetorical Genre Studies and Beyond*. Winnipeg (Canadá): Inkshed Publications.
- ATKINSON, D. (1999) *Scientific Discourse in Socio-historical Context: the Philosophical Transactions of the Royal Society of London 1675-1975*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- BAJTÍN, M. (1952-53) “El problema de los géneros discursivos”. En BAJTÍN, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAZERMAN, C. (1981) “What written knowledge does: three examples of academic discourse”, *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3):361-88.
- _____ (1988) *Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- _____; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D. y GARUFIS, J. (2005) *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Estados Unidos: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- BISAULT, J. (2008) “Constituer une communauté scientifique scolaire pour favoriser l’argumentation entre élèves”. En BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l’apprentissage* (pp.153-192). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- BRITTON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, F.; MCLEOD, A. y ROSEN, H. (1975) *The*

- development of writing abilities. London: Macmillan.
- BROUSSEAU, G. (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- BUTY, C. y PLANTIN, C. (2008) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- _____ (2008) "Variété des modes de validation des arguments en classe de sciences". En BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp.235-280). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ y MARTÍNEZ, S. (Coords.) (2009) *Lectura y escritura, un problema asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- _____ (2012) "Who Takes Care of Writing in Latin America and Spanish Universities?" En THAISS, C.; BRAUER, G.; CARLINO, P.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L. y SINHA, A. (eds.) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse. <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- CAVAGNETTO, A. (2010) "Interventions in K -12 Science Contexts Argument to Foster Scientific Literacy: A Review of Argument", *Review of Educational Research*, (80): 336-57.
- CHIN, P. y HILGERS, L. (2000) "From corrector to collaborator: the range of instructor roles in writing-based natural and applied science classes", *Journal of Research in Science Teaching*, 37:3-25.
- DE MICHELI, A. e IGLESIA, P. (2012) "Writing To Learn Biology in the Framework of a Didactic Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University". En THAISS, C.; BRAUER, G.; CARLINO, P.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L. y SINHA, A. (eds.) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- DRIVER, R.; LEACH, J.; MILLAR, R.; y SCOTT, P. (1996) *Young People's Images of Science*. Buckingham (England): Open University Press.
- _____; NEWON, P.; y OSBORNE, J. (2000) "Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms", *Science Education* 84(3): 287-312.
- DUSCHL, R. y OSBORNE, J. (2002) "Argumentation and Discourse Processes in Science Education", *Studies in Science Education*, 38: 39-72.
- DYSTHE, O. (1996) "The multi-voiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse", *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- EMIG, J. (1977) "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication*, 28:122-8.

- ERDURAN, S.; SIMON, S. y OSBORNE, J. (2004) "TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse", *Science Education*, 88(6), 915-933.
- FILLON, P. y PETERFALVI, B. (2008) "Argumentation, ambiguïtés et négociations des significations en classe des sciences". En BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 91-122). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. (1994) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- FULWILER, T. y YOUNG, A. (1986) *Writing across the disciplines*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- GOODMAN, L. A. (1961) "Snowball sampling", *Annals of Mathematical Statistics*, 32 (1): 148-170.
- GRIZE, J. (1996) *Logique naturelle et communication*. Paris: PUF.
- HARRIS, R. A. (1987) "Introduction". En HARRIS, R. A. (ed.) *Landmark Essay on the Rhetoric of Science: case studies* (pp. XI-XIV). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- HÉRAUD, J.; CLÉMENT, P. y ERRERA, J. (2008) "'Jeux de langage' et épistémologie de l'argumentation à l'école primaire: du têtard à la grenouille". En BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp.193-234). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- JIMENEZ-AILEXANDRE, P.; RODRIGUEZ, A. y DUSCHUL, R. (2000) "'Doing the lesson' or 'doing science': Argument in High school genetics", *Science Education*, 84, 757-792.
- _____ y DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. (2003) "Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas", *Enseñanza de la Ciencias*, 21 (3), 359-370.
- _____ y ERDURAN, S. (2007) "Argumentation in science education: An overview". En ERDURAN, S. y JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, P. (eds.) *Argumentation in Science Education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 3-28). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- _____ y DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. (2008) "Construction, évaluation y justification des saviors scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques". En BUTY, C. y PLANTIN, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 43-74). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- _____ y PUIG, B. (2010) "Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia", *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales*. Argumentar en ciencias, enero, no 63, pp. 11-18.
- KELLY, G. y DUSCHUL, R. (2002) "Toward a Research Agenda for Epistemological

Studies in Science Education”, Comunicación presentada en el Congreso de NARST. New Orleans.

_____ y BAZERMAN, C. (2003) “How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis”, *Applied Linguistics*, 24(1): 28-55, Oxford Univ. Press.

_____ ; SKUKAUSKAITE, A. y PROTHERO, W. (2010) “Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography”. En BAZERMAN, C.; KRUT, R.; LUNDSFORD, K.; MCLEOD, S.; NULL, S.; ROGERS, P. y STANSELL, A. (eds.) *Traditions of Writing Research* (pp.265-282). New York: Routledge.

KEYS, C.; HAND, B.; PRAIN, V. y COLLINS, S. (1999) “Using the scientific writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science”, *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10):65-84.

KUHN, D. (1991) *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ ; IORDANOU, K.; PEASE, M. y WIRKALA, C. (2008) “Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking”, *Cognitive Development*, 23:435-451.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEITÃO, S. (2000) “The Potential of Argument in Knowledge Building”, *Human Development*, 6, 332-360.

MACDONALD, S. P. y COOPER, C. (1992) “Contributions of academic and dialogic journal to writing about literature” (pp.137-155). En HERRINGTON, A. y MORAN, C. (eds.) *Writing, teaching and learning in the disciplines*. New York: MLA.

MACLEOD, S. y MIRAGLIA, E. (2001) “Writing Across the Curriculum in a Time of Change”. En MACLEOD, S.; MIRAGLIA, E.; SOVEN, M. y THAISS, C. (eds.) *WAC for the New Millennium. Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

MAXWELL, J. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

_____ y MILLER, B. (2008) “Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis”. En LEAVY, P. y HESSE-BIBER, S. (Eds.) *Handbook of Emergent Methods*. New York: Guilford Press.

MILLAR, R. y OSBORNE, J. (Eds.) (1998) *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: King’s College London.

NEWTON, P. (1999) “The place of argumentation in the pedagogy of the school science”, *International Journal of Scientific Education*, 21(5): 553– 576.

NORRIS, S. y PHILLIPS, L. (2003) “How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy”, *Science Education*, 87: 224–240.

ORANGE, C.; LHOSTE, Y. y ORANGE-RAVACHOL, D. (2008) “Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences”. En BUTY, C. y

- PLANTIN, C. (eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 75-116). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- OSBORNE, J.; ERDURAN, S. y SIMON, S. (2004a) "Enhancing the quality of argument in school science", *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020.
- _____ (2004b) *Ideas, evidence and argument in science*. London: Nuffield Foundation.
- _____ (2010) "Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative", *Critical Discourse Science*, 23(10): 463-466.
- PADILLA, C. y CARLINO, P. (2010) "Alfabetización académica e investigación acción: enseñara elaborar ponencias en la clase universitaria". En PARODI, G. (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Ariel.
- _____ (2012) "Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de Humanidades: experiencias de investigación-acción en curso". *Actas de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura: "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar"*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- PATTON, M. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- PRAIN, V. y HAND, B. (1999) "Students' perceptions of writing for learning in secondary school science", *Science Education*, 83:151-62.
- REBIÈRE, M.; SCHNEEBERGER, P. y JAUBERT, M. (2008) "Changer de position énonciative pour construire des objets de savoirs en sciences: le rôle de l'argumentation". En BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 281-330). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- RIVARD, L. y STRAW, S. (2000) "The effect of talk and writing on learning science: an exploratory study", *Science Education*, 84:566-93.
- SADLER, T. (2006) "Promoting Discourse and Argumentation in Science Teacher Education", *Journal of Science Teacher Education*, 2006 (17): 323–346.
- SIMMONEAUX, L. y ALBE, V. (2008) "Types et domaines d'arguments utilisés des débats socio-scientifiques". En BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp.117-152). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- SIMON, S.; ERDURAN, S. y OSBORNE, J. (2006) "Learning to Teach Argumentation: Research and Development in the Science Classroom", *International Journal of Science Education*, 2006(28): 235–260.
- SWALES, J. (1998) *Other floors, other voices*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- TOULMIN, S. (2008[1958]) *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WALVOORD, B. y MCCARTHY, L. (1990) Talking and writing in college: a naturalistic study of students in four disciplines. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

María Elena Molina: Licenciada en Letras, UNT. Instituto de Lingüística, UBA. Becaria doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. mariaelenamolina@me.com

¿Diversidad o Desigualdad?: Una política de identidades fragmentadas

Evangelina Rico¹
Aceptado Marzo 2014

Resumen

El artículo aborda la temática de la diversidad cultural, instalado en la agenda global actual. La imposición de esta nueva política nos instiga a pensarla desde una perspectiva crítica, tratando de develar que hay detrás del discurso de los derechos humanos tomados en forma fragmentada, es decir, tomados desde sectores minoritarios no articulados entre sí. El artículo intentará poner en primer plano la construcción de hegemonía y la historia de las identidades configuradas en el marco de una estructura de dominación que asigna lugares para asegurar su reproducción.

La conformación de una mirada hegemónica requiere cierto grado de consenso en las representaciones, sin embargo en la vida cotidiana esas mismas representaciones son resistidas y criticadas. Por ello, cobra especial relevancia para el análisis general que proponemos el concepto de *núcleo de buen sentido* de Antonio Gramsci.

Para culminar se abordará el análisis del estado nación como eje que articula las identidades, el respeto a la diversidad y el consenso basado en la homogenización, a fin de asegurar la reproducción del sistema capitalista.

Palabras clave: políticas globales – transnacionalización del capital – multiculturalismo – clases sociales – Estado

Abstract

The article will address the cultural diversity theme, which is part of the current global agenda.

The imposition of this new policy compels us to think about it from a critical approach;

¹ Supervisión y corrección: Mg. Adriana Migliavacca. Aportes: Lic. Andrea Blanco.

trying to unveil what lies behind human rights' speech when taken in a fragmented manner, that is to say, taken from minority sectors -non articulated to each other. This article will try to bring to the forefront the construction of hegemony and the history of the configured identities within the frame of a dominance structure that assigns slots in order to secure its own reproduction.

The formation of a hegemonic view requires a certain degree of consensus on the representations. However, on daily basis, those same representations are resisted and criticized. Thus, the concept of The Core of good sense of Antonio Gramsci for the general analysis that we propose, becomes specially relevant.

To conclude we will address the analysis of the nation State as axis that articulates identities, the respect towards diversity and the consensus based on standardization, in order to secure the reproduction of the capitalist system.

Key words: global policies – transnationalization of capital – multiculturalism – social classes – State

“Ellos y nosotros”: Comenzando a repensar las diferencias

Cae el sol, una maestra cocina en su casa la comida que mañana le dejará a sus hijos para almorzar. Tiene doble turno en una escuela del conurbano bonaerense y no vuelve sino hasta el atardecer. Cocina y piensa que cada vez le es más difícil encarar la tarea. Desde que tiene tantos “paraguayos” en su salón, las cosas no son lo mismo. No entiende cuando hablan, el acento la perturba y por más que se esfuerce “no se adaptan a nuestras costumbres”.

Afuera en la vereda, Doña Catalina conversa con Jorge que está sentado mirando la calle:

–Estos pibes no quieren trabajar, piensan que con una changuita por mes es suficiente.

–Qué quiere, ni a la escuela van.

Doña Catalina frunce el ceño, pensando en otros tiempos: –Encima les pagan nada desde que hay tanto boliviano– dice, y los dos miran el colectivo que pasa echando humo por la ruta, a una cuadra de sus casas.

Dentro del colectivo dos mujeres hablan en quechua mientras una adolescente se aferra a sus cuadernos y piensa en el día que pueda mudarse de ese barrio. Un hombre se para y toca el timbre, justo en el cartel que dice: “Asociación Civil: Desde el pie”. Baja, es hora de

la reunión con los vecinos, está cansado después de todo el día de mezclar el pastón en la obra de Puerto Madero; pero “aquí hay tanto para hacer”. En el barrio falta de todo, y desde que llegaron varios asentamientos de Capital las cosas se han puesto peor.

–Tenemos que buscar una salida entre todos, si nos enfrentamos entre nosotros no vamos a ningún lado– dice el hombre, mientras Gladys sentada al fondo del salón que han construido entre todos, piensa sobre lo poco en común que tiene ella con “esos” recién llegados.

–Una cosa es ser pobre, humilde, y otra vivir así como ellos; estoy segura que les gusta. Lo llevan en la sangre, qué se yo, mejor sería ocuparse de las mujeres, siempre nos pagan menos por ser el sexo débil, piensa, pero no se anima a decirlo en voz alta.

Ramón sigue hablando sobre el trabajo conjunto, de convocar a esos compañeros a buscar soluciones; sabe en el fondo que es difícil pero todavía cree que es posible.

Gladys trabaja de doméstica en una casa del centro, “Ahí sí se vive bien”. Lo que más le llama la atención es cuando la mandan al supermercado, se lleva una lista con productos y marcas, ahí nunca se mira el precio. Rosalía, la señora de la casa, no confía en Gladys cuando va al supermercado,

–Tienen eso de comprar barato, viste, –le comenta a su amiga– no le puedo sacar esa costumbre, por eso le mando la lista con las marcas. A veces le dejo comprar algo para ella pero no mucho porque esa gente está acostumbrada a que le regalen todo; el esfuerzo es lo que te saca adelante.

–De todas formas lo tuyo es menos peor, desde que tengo a la señora jujeña en casa todo es un verdadero lío, qué sé yo por qué son tan lentos estos de Jujuy”- miran por la ventana y siguen tomando el té.

Voces, aquí y allá. Escenas que se repiten en la escuela, en la calle, en la asociación civil, en las casas. Una preocupación común: definir un “ellos” y un “nosotros”. Pero ¿quiénes conforman ese ellos y ese nosotros?

La agenda actual globalizada impuso, desde los años ochenta, una nueva política en la que los derechos humanos se conciben en forma fragmentada; es así como se empieza a escuchar más fuertemente sobre los derechos de las mujeres, de los pueblos originarios, de los niños, de los extranjeros en tierras “ajenas”, de las personas con distinta orientación sexual, etc.

El respeto por la diversidad aparece en primer plano como parte de la inclusión de los sectores excluidos, ocultando la existencia de un conflicto que se enraíza en el modo de

producción capitalista. La inclusión de las minorías nos lleva a interrogarnos: ¿A qué mundo se los pretende incluir? Al mundo globalizado, a un capitalismo transnacionalizado, es decir, a un mundo donde las relaciones sociales de producción a nivel global definen pautas de inserción en el sistema.

Para entender esta afirmación debemos reflexionar acerca de un proceso sobre el cual hemos escuchado miles de veces, pero que pocas nos hemos detenido a pensar qué significa y cuáles son sus implicancias: el proceso de la globalización y la imposición de una “agenda global”; es decir, la definición de “problemas” que son prescritos desde la visión hegemónica. Entendemos por globalización el proceso histórico que pone en juego la intensificación de la transnacionalización del capital y la concentración de la riqueza, así como la implantación hegemónica del capitalismo como sistema global. Este proceso material se articula con una visión del mundo, construida desde el “establishment” (organismos internacionales, organismos gubernamentales, fundaciones de producción de pensamiento, etc.), que viene a plantear la existencia de una agenda global de problemas, con soluciones globalizadas para todos los Estados-nación. Esta “perspectiva única” desde donde se definen los problemas de la agenda que deberían cubrir los Estados-nación, intenta instalar al capitalismo global como una realidad irreversible.

Hugo Zemelman (2000) plantea que la globalización es un proceso compuesto por múltiples aspectos que no sólo son económicos. Con la intensificación de la transnacionalización de los capitales –sobre todo financieros– sobrevienen, según el autor, reestructuraciones a nivel tecnológico, político e ideológico. Desde una perspectiva materialista histórica, nos interesa analizar de qué manera las transformaciones en las relaciones de producción –en las estructuras objetivas dentro de las que vivimos– se expresan en nuestra experiencia vivida diariamente (McLaren, Peter, 1998: 289).

El desarrollo tecnológico y la posibilidad de estar conectados casi instantáneamente (al menos esa es la representación que se pretende hacer circular) con cualquier parte del mundo; el desarrollo de las fuerzas productivas y su consecuente avance en la producción, la internacionalización de ciertas pautas de consumo que “parecen” desdibujar fronteras culturales son aspectos esenciales para entender el proceso de la globalización y en ese marco, aunque parezca paradójico, el desarrollo de las políticas de identidades fragmentadas. Desde la problemática que nos interesa analizar es fundamental detenernos en el aspecto ideológico de dicho proceso. Por un lado, la exaltación del individuo como el sujeto al que interpelan no sólo las políticas estatales sino también las del mercado. La ciudadanía y la participación parecen reservarse a ese ámbito de lo privado donde el individuo se conecta con el mundo a través de su computadora, si es que por su “esfuerzo” posee los medios necesarios para ejercerlas. Sin embargo, la inclusión de ese individuo se dará en tanto respete las pautas culturales y de consumo que se adapten a ese proceso de transnacionalización de los capitales.

Se hace presente aquí una tensión que nos interesa particularmente: la tensión homogeneización-diversificación. Volvamos a preguntarnos: ¿cómo se incluye las minorías en este mundo globalizado? ¿La diversidad es “respetada” siempre y cuando no cuestionen las pautas de consumo dominantes? ¿Una política de identidades fragmentadas tendrá que ver con la exaltación de lo particular ocultando un sistema que tiende cada vez más a la concentración del capital en pocas manos? ¿Qué lugar se les asigna a las minorías dentro del sistema? ¿La lucha por la inclusión en este mundo que “avanza” supone una aceptación que solapa las críticas al sistema?

En esta primera parte del capítulo recuperaremos los aportes de Rita Segato (2007) en torno a lo que ella misma llama “Política de las identidades”:

La politización de las identidades dentro del modelo global de la política, a partir de los ochenta, enfatizó fronteras inter-identitarias y fomentó la incompreensión, las barricadas y el segregacionismo. No podía ser de otra forma, si de lo que se trataba era la disputa por tajadas de una torta de diseño único y ya cocinada (p. 19).

La disputa de la “torta de diseño único y ya cocinada” supone la sumisión a la idea de que la condición de la inclusión radica en la aceptación de una desigualdad económica, social y cultural que coloca a algunos en las clases explotadas y a otros en las privilegiadas. Para la autora, el debate en los años ochenta toma un rumbo radicalmente distinto al de los años setenta. La lucha o el debate a partir de los ochenta se manifiesta por la inclusión dentro del “sistema”, lograr al menos estar “dentro”. Esto supone la aceptación de sus reglas.

Se intentan borrar, asimismo, aquellas voces que han sido emblemáticas en los setenta, que planteaban las luchas “contra” el sistema, donde la inclusión es entendida como la erradicación de la dominación de la clase burguesa. Decimos, se intenta, porque si bien el discurso de la agenda global ha fragmentado la lucha de clases, creemos que toda hegemonía tiene sus fisuras, sus intersticios dentro los cuales se podrá seguir cuestionando y actuando para su transformación.

La imposición de esta nueva política nos instiga a pensarla desde una perspectiva crítica, tratando de encontrar esas fisuras que nos permitan trascender el discurso de los derechos particulares y fragmentados, poniendo en primer plano la cuestión de la hegemonía y la historia de las identidades que se configura en el marco de una estructura de dominación que asigna lugares para asegurar su reproducción.

La política del respeto por la diversidad supone, a la vez, la globalización de esas identidades diversas. Éstas aparecen como construcciones deshistorizadas, fabricadas y simplificadas, escondiendo que, la condición para el ejercicio de esa identidad, es aceptar

un moldeado que se construye desde el poder hegemónico. La inclusión adopta, de esta forma, un sentido moralizador, disciplinador.

Volvamos al relato inicial para ayudarnos a reflexionar acerca de este sentido moralizador. A Gladys, una empleada doméstica, le preocupa la situación de las mujeres, su inclusión en el mercado laboral. Pensemos con ella sobre la defensa de las mujeres y las luchas que en estos últimos años se han dado en torno al debate de “género”.

Basta con hacer el ejercicio de “googlear” sobre los derechos de la mujer, para que desde nuestras computadoras accedamos a infinidad de debates acerca del tema. Vale la pena detenerse en las “formas” que asume este debate. Tomando como ejemplo una cuestión particular, supongamos que ingresamos al buscador Google y escribimos: Día Internacional de la Mujer. Aparece brevemente una referencia a la historia de este día, la cual queda rápidamente arrasada por varias páginas de comentarios acerca de “cierta” naturaleza de la mujer: “somos la personificación del amor, simplemente mujeres”, dice uno de ellos. Desde esta perspectiva es que se analiza –por ejemplo, especialmente en el día de la mujer– la violencia contra las mujeres de manera aislada. “No me pegues, solo quiéreme” plantea otro de los comentarios que podemos encontrar. Ahora bien, es necesario preguntarnos: ¿qué significa ser mujer en esta sociedad? ¿Es lo mismo “ser mujer” para Gladys que para una mujer de la clase burguesa? ¿Es violencia solo la que se produce en el ámbito de lo familiar? ¿La violencia familiar tiene algo que ver con las formas en que se ubican los sujetos dentro del sistema? La historia de este día tiene que ver con la posibilidad de pensar los derechos de las mujeres dentro de la realidad histórica y social de la que son parte, la lucha de las mujeres en el marco de las luchas del movimiento obrero contra el modo de producción capitalista.

Deshistorizar, simplificar las identidades significa borrar esos lazos que atan las problemáticas a una estructura de dominación más general. Entonces aparece como una problemática aislada la violencia hacia la mujer cuando dicha violencia tiene sus raíces en una tradición patriarcal que se desarrolla con la concepción capitalista sobre la familia y la reproducción de la fuerza de trabajo.

Como venimos diciendo hasta ahora, en tanto se instala la preocupación por la diversidad en las escuelas, en las calles, en el trabajo, se oculta el debate acerca de cómo el sistema produce esas identidades fragmentadas. Las políticas de las identidades favorecen la fragmentación de las luchas. La pelea por los recursos aparece ligada a colectivos de sujetos particulares, comunidades que reclaman pertenecer a un sistema donde la privación de los recursos es para la mayoría, no sólo para esa minoría particular.

Rita Segato (2007) analiza la imposición de las *políticas de las Identidades* en el marco del proceso de globalización:

Se trata de un proceso ambiguo e inestable capaz, por un lado, de afirmar los derechos de las minorías pero, también por otro, de homogeneizar las culturas achatando sus léxicos y valores de manera tal que puedan entrar en la disputa generalizada de recursos [...] dejando afuera [...] una reflexión más profunda sobre la naturaleza de esos recursos (p. 38).

¿Cuál es esa naturaleza de la que habla la autora?: La lucha de clases. Los sujetos asumidos en tanto identidades parciales ya sea nacionales, biológicas, culturales o sociales luchan por pertenecer a una “totalidad” que los incluye y los condiciona. El modo de producción capitalista permanece detrás de ese escenario de luchas fragmentadas por la inclusión. Se esconde la vinculación de esas identidades con el colectivo más amplio que vive en la misma situación de desposesión por pertenecer a la clase proletaria.

Diversidad, desde una perspectiva crítica, es más que una mera diferenciación cultural, es la configuración histórica de identidades en el marco de un proceso hegemónico. Cuestionar ese proceso, reflexionar acerca de las relaciones de poder que en él existen nos permitirá poder afirmar la diferencia desde una mirada distinta.

Retomemos ahora la pregunta del título del artículo: ¿diversidad o desigualdad? Al abordar la problemática de las mujeres, los extranjeros, los pueblos originarios desde una perspectiva crítica, es necesario comprender cómo se inscribe esa problemática en el mundo capitalista. ¿Qué hay de diferente y semejante entre una persona de nacionalidad boliviana que trabaja en la construcción en la Argentina y otra nacida en ese mismo país? Si le preguntamos en la calle a cualquier transeúnte desprevenido, seguro nos dirá que “ellos no son de acá, que en este país trabajan más barato, que así nos quedamos sin trabajo nosotros”. Sin embargo, si nos detenemos a desandar ese discurso encontramos que tras el ellos y el nosotros hay innumerables condicionantes que poco tienen que ver con una condición individual. ¿Será que trabajan por menos plata o que, por ser inmigrantes les pagan menos? A partir de este interrogante incorporamos otro sujeto histórico, la clase dominante definiendo el valor del salario en función de variables que tienen que ver con esas identidades parciales en beneficio de la reproducción y acumulación del capital.

Es así como en los discursos dominantes aparecen estereotipos descalificadores que se construyen sobre determinados grupos étnicos y/o culturales que retroalimentan prejuicios y estigmatizan a los individuos particulares. “El boliviano trabaja mucho y barato”, “el pobre no tiene deseos de progresar”; “ellos se conforman con poco” son algunas de las frases que ilustran esos estereotipos. Liliana Sinisi (1999) recupera distintos autores que analizan el concepto de estereotipo y plantea que sus principales mecanismos de conformación se basan en la generalización y la simplificación. Es decir, se asignan por un lado ciertos rasgos a una comunidad sobre la base a la generalización de casos particulares y por otro, esos mismos rasgos se desvinculan de

la estructura dentro de la cual esa comunidad está inmersa. En este sentido plantea que:

El problema estriba, en que mientras esos otros sigan siendo producidos como una amenaza que atenta contra el orden de las instituciones, como los culpables de las situaciones de crisis, de la violencia, del desempleo, estamos negando y ocultando la responsabilidad del Estado, de las instituciones y de nosotros mismos en esos procesos (p. 205).

Estos estereotipos se difunden en el sentido común, presentándose como verdades incuestionables. Entendemos por sentido común aquella “concepción más difundida de la vida y de la moral, absorbida acríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio” (Gramsci, citado en Tamarit, 1997: 14). Dicha concepción opera activamente en la reproducción de la hegemonía.

Es por ello que es preciso aclarar que dichos estereotipos no solo se producen en el ámbito del conocimiento cotidiano o del sentido común sino que son avalados y fomentados desde los mismos ámbitos académicos. La “academia” ayuda a elaborar, por lo general en nombre del pluralismo y la impugnación de la discriminación, visiones que circulan y se difunden en el resto de los ámbitos. Esta presencia colabora en muchos casos con la reproducción de una mirada que desconecta la problemática de la diversidad con el problema de la lucha de clases.

Eduardo Grüner (1998), resalta esta desconexión y plantea cómo desde ese mismo ámbito se desdibuja la crítica a la apropiación de la propiedad privada de manera desigual en el análisis teórico-crítico:

No se entiende por qué –en el contexto de formaciones sociales en las que existe y cada vez más, la diferencia básica entre propiedad y no propiedad de los medios de producción– sería contradictorio [sostener] una articulación de esas identidades con el proceso de la lucha de clases (p. 34).

Luego continúa:

Es evidente, por otra parte, que hay “identidades” –digamos la racial o la sexual en el sentido biológico– que son en su origen completamente independientes de los procesos económicos o sociopolíticos; pero ¿quién podría seriamente sostener que el desarrollo de la lucha de clases no tiene influencia sobre la situación de los negros o de las mujeres? (Ídem).

La inclusión del conflicto y la contradicción de clases son, sin dudas, primordiales a la hora de encarar el debate desde una perspectiva crítica. La política de las identidades en apariencia, discute sobre las necesidades de inclusión de las más variadas minorías, sin embargo simplifica todo aquello que tenga que ver con el devenir histórico de las relaciones de poder que se han constituido en la modernidad.

Es por ello que creemos necesario abordar la problemática que instalan las políticas de las identidades fragmentadas, afirmando que esta “diferencia” tiene su raíz en las relaciones sociales de producción capitalistas. Dichas diferencias tendrán más que ver con una perspectiva acerca del mundo en el que vivimos que con la definición de ciertos rasgos atribuibles acríticamente a determinados grupos.

Será necesario tomar conciencia, por tanto, del sistema en el cual esos grupos están inmersos. Sistema que asigna lugares, roles y posibilidades en función de la acumulación del capital. La propiedad y la no propiedad de los medios de producción, la posibilidad real de participar de los procesos de definición en las relaciones de producción, son variables sustantivas a la hora de analizar dicha “diferencia”.

Sin embargo, es necesario aclarar que las visiones dominantes sobre la diversidad no siempre son incorporadas por los sectores populares de manera acrítica. Coexisten con miradas que se resisten, de manera organizada o no, a esas representaciones del sentido común. Resulta interesante recuperar en este caso, un aspecto fundamental señalado por Gramsci acerca del *sentido común*, recuperado por Marcela Fridman (2006):

En el sentido común coexisten elementos que reproducen la visión del mundo de las clases dominantes, con otros que emergen de la experiencia práctica de los sectores populares y que se les oponen, dando lugar a una contradicción que puede llegar o no a manifestarse. Es lo que permite a los sectores subalternos producir distancia entre el ellos y el nosotros (p. 39).

¿Cuál es la frontera que divide ese *ellos* y ese *nosotros*?, ¿quiénes somos *nosotros*? Quienes compartimos el mismo tren en hora pico, la misma calle y los mismos negocios en donde todo está demasiado caro, la misma escuela pública, el mismo sistema de salud colapsado y con falta de recursos.

Creemos, siguiendo el análisis de Gramsci, que la conformación de una mirada hegemónica no es reductible a la idea del engaño. Es necesario cierto grado de consenso en esas representaciones. Pero también es cierto que esas mismas representaciones, muchas veces aceptadas acríticamente, son también resistidas, cuestionadas en nuestra vida cotidiana. Es posible afirmar que la misma experiencia de dominación asegura, por un lado, la

reproducción del sistema pero, por otro, es la que permitirá, a partir de la contradicción, el desarrollo de una mirada contra-hegemónica. Esta mirada configura un núcleo sano dentro del sentido común, aquel que se fortalece cuando la desigualdad y la injusticia son sentidas, sufridas, vividas como producto de un orden impuesto, es decir, cuando la desigualdad es percibida como diferencia estructural. Ese núcleo se fortalece por tanto, en momentos que el conflicto de clase queda al descubierto en la misma experiencia de los sujetos, (Tamarit, 1997).

Basta tal vez escuchar a uno de los grupos musicales de moda –Calle 13– para oír esas voces presentes en nuestra cotidianeidad. Voces que no aceptan sino que muchas veces denuncian esa *distancia* o *diferencia* desde raíz, es decir, desde la mirada de clase:

Tú vistes de seda, y yo de paja. Tu tomas agua destilada, yo agua con microbios, Tú la vives fácil, y yo me fajo. Tú sudas perfume, yo sudo trabajo. Tú tienes chofer, yo camino a patas. Tus comes filete, y yo carne de lata (Calle 13; Baile de los pobres).

Aquí se plantea la *diferencia*, tal vez no se avanza sobre la posibilidad de transformar esa realidad pero sí en la denuncia. Muchos adolescentes hoy cantan en sus casas, en las escuelas, en las calles esta canción. Tal vez haga falta recuperar el núcleo de la denuncia para poder generar a partir de allí la construcción de una mirada que plantee su transformación. A esto último Gramsci lo llama, núcleo del buen sentido: “Gramsci considera, que la experiencia de vida de los sujetos, genera dentro del *sentido común* el desarrollo de un *núcleo de buen sentido*. En un *sentido común* supuestamente homogéneo en términos hegemónicos, aparece el buen sentido como un elemento disonante” (Fridman, 2006).

Tal vez aquellos elementos disonantes son los que permitan construir una nueva melodía que, partiendo de la denuncia y la resistencia, avance en la posibilidad de la transformación.

El Estado y las políticas de la diversidad en el marco de la globalización del capital

Es tiempo de preguntarnos: ¿Cuál es el papel del Estado en la producción del sentido común acerca de las identidades culturales? Reconocer la imposición de una política de identidades fragmentadas significa poner de relieve el papel del Estado-nación moderno como productor tanto de la homogeneización como de la diversidad.

Tal como definimos anteriormente, la problemática de la diversidad ha sido impuesta en el marco de las políticas globales como una preocupación fundamental. Sin embargo, es preciso aclarar que este proceso de imposición se ejerce a través de los Estados-nación. Es por ello

que resulta primordial rescatar el papel que han asumido dichos Estados y su vinculación con los organismos multilaterales que han tenido a cargo la definición de políticas para los distintos países. Se ha dado, en este marco, un proceso de hegemonía de los organismos multilaterales, asociada a la intensificación de los procesos de transnacionalización del capital y la concentración del poder económico. La desocupación y la intensificación de los flujos migratorios han generado reacciones xenófobas por un lado y, por otro, la necesidad de “incluir” de alguna manera a esas minorías al sistema que se pretende reproducir.

En este último sentido es que se incorpora el ideal sobre el respeto y la tolerancia multicultural. Es decir, la instalación de la política del multiculturalismo como cuestión de agenda de la política global y nacional es la otra cara de la universalización de las relaciones de producción capitalistas. Tanto los fenómenos de segregación y diferenciación como los de fragmentación de las identidades en pos de la inclusión, generados por el capitalismo actual, requieren la puesta en juego de “nuevas” estrategias de legitimación que solapen el conflicto en la relación capital/trabajo y la propiedad y no propiedad de los medios de producción; es decir, que oculten la lucha de clases. Son los Estados-nación los que suscriben y se hacen cargo de la implementación de las estrategias definidas desde la agenda global. Por esta razón siguen teniendo un papel estratégico, a pesar de que sus soberanías puedan ser o parezcan debilitadas en ciertos casos.

Es por ello que resulta central recuperar el papel del Estado-nación en la configuración de los sentidos de la modernidad, acerca de la ciudadanía y la igualdad. Partimos del análisis de ese Estado como una de las construcciones de la modernidad que garantiza la reproducción del modo de producción capitalista. Aún cuando éste se presente como neutral frente al conflicto de clases, desde una mirada crítica, es preciso entenderlo como parte de ese conflicto. La mirada histórica nos permite desandar el camino de la naturalización de esa neutralidad.

La configuración de los Estados modernos y el desarrollo de las identidades nacionales hacen percibir las diferencias dentro de los límites de esas nacionalidades. La distinción girará en torno a la adscripción a determinada nación y, por ende, a determinada cultura nacional. Es necesario aludir, por tanto, al papel que el Estado tuvo en los procesos de homogeneización cultural y en el disciplinamiento de los asalariados como fuerzas productivas. Los procesos de homogeneización-diferenciación han sido procesos concurrentes que resultan fundamentales para entender la problemática de la diversidad en la actualidad.

La igualdad, principal baluarte de la modernidad, hoy se reedita en el concepto de diversidad, aquel que vela por una diferencia que es preciso “respetar”, asegurando el necesario consenso (homogeneización) que permita seguir sustentando el modo de producción capitalista. El análisis del Estado-nación como articulador de identidades, nos

lleva a considerar el concepto de *formaciones nacionales de alteridad*, uno de los ejes de análisis propuesto por Rita Segato (2007).

Rodrigo Fresán, periodista y escritor, en su cuento “El protagonista de la novela que todavía no empecé a escribir” (1991) comienza diciendo: “El protagonista de la novela que todavía no empecé a escribir es argentino. De eso estoy bastante seguro. Ciertos personajes, pienso tienen que ser argentinos para funcionar. O funcionar mal, como se debe”. Así nos introduce en un “ser argentino” poblado de ironías y giros de crítica.

Pensemos en un momento sobre ese *ser argentino*, tantas veces sentido como “natural”. En el mundial por ejemplo ¿quién dudaría en sentir “la camiseta” con dolor, angustia, alegría? Somos en cierto sentido argentinos porque no somos colombianos, ecuatorianos u holandeses, somos argentinos en tanto nos diferenciamos de lo otro. Segato (2007), al respecto plantea:

Las formaciones nacionales de alteridad son representaciones hegemónicas de nación que producen realidades... Matriz de nación no es otra cosa que matriz de alteridades, es decir, de formas de generar otredad, concebidas por la imaginación de las élites e incorporadas como forma de vida (p. 29).

Dichas formaciones configuran límites entre los unos y los otros. Límites percibidos como territoriales, culturales, identitarios. Este concepto nos hace resaltar el papel del Estado en la configuración de la sociedad moderna y poner atención en cómo se incluye a las minorías en la unidad representada en la identidad nacional.

Recuperar dichas identidades en término de “formaciones”, nos permite rescatar la historicidad de las construcciones sociales de alteridad. Nosotros, nos-otros. En ese *otros* se ocultan los lazos que entretejen una historia de relaciones de explotación.

Hace unos años, una estudiante de Introducción a la Problemática Educacional² narró en clase una experiencia:

Iba en el colectivo a hacer una suplencia de mucama en un country de Moreno, allí me encontré con una chica parecida a mí. Como yo estaba un poco perdida, le pregunté dónde iba ella y si me podía indicar dónde bajar. Era un domingo a la mañana, si viajaba en ese colectivo seguro iba a trabajar. Hablamos un rato, ella también era mucama. Me daba cuenta de que me miraba con ganas de preguntarme algo; en un momento me dijo: “¿Vos sos argentina?”; “Sí”, le respondí. Su

² Materia del primer año de la Carrera Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján.

sorpresa fue grande; “No sabía que había argentinas trabajando de mucamas”.

Al terminar de narrar su historia la estudiante reflexiona con esa mirada de quien descubre algo importante: *“ella no se dio cuenta de que las dos somos iguales, las dos somos trabajadoras”.*

El relato nos devela de manera clara la estructura subyacente de los estereotipos basados en las formaciones nacionales de alteridad, pero también la inscripción de los sujetos a determinados lugares de la estructura de producción. “Somos las dos trabajadoras”, reflexiona la estudiante, aquí la mirada está construida más allá de la alteridad nacional; lo que las une, lo que las hace parecidas es, para ella, viajar en ese colectivo un domingo a la mañana.

Las *formaciones nacionales de alteridad* han funcionado como fuentes de legitimación de las diferencias a lo largo de la modernidad, sin embargo podría decirse que han tomado diversas características en función de los distintos contextos. Para el caso argentino en particular, la misma autora que hemos venido recuperando hasta ahora, señala que “La nación se construyó representándose como la gran antagonista de las minorías... hizo de este tema su discurso medular y la misión fundamental de las instituciones” (Segato, 2007: 57).

Desarrolla en este sentido el concepto de *terror étnico*, aplicándolo para el análisis de la conformación de la identidad nacional argentina. Para este caso, plantea, se ha utilizado un modelo fuertemente conservador, representado en la importancia puesta en la homogenización, en una identidad única como discurso principal de las instituciones. Esta homogeneización se realizó a partir del destierro de ciertas formas de cultura que fueron consideradas “inadaptables” al modelo en desarrollo. Un fiel ejemplo de esto es la visión de Domingo Faustino Sarmiento en torno a la consolidación del sistema educativo. Largamente y en diversos textos ha sido analizada la dimensión conservadora de la política implementada a partir de la Ley 1420, de la cual Sarmiento fue su principal impulsor. Sin tener la intención aquí de ser exhaustivos en el tema, vale la pena incorporar algunos pasajes de dicha ley para analizar qué formas ha asumido la tensión entre, la conformación de una identidad común y la aceptación de las diferencias.

En primera instancia, en el artículo 1º de la ley se plantea: “La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”; para este desarrollo están estipulados (en el artículo 6º) los siguientes contenidos: lectura y escritura; aritmética (números enteros, ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; historia particular de la República y nociones de historia universal,

idioma nacional, moral y urbanidad; conocimiento de la constitución nacional; etc. Para las niñas estipula también labores de manos y nociones de economía doméstica y para los varones ejercicios y evoluciones militares sencillas. Por otro lado, es importante señalar la preponderancia que tiene en la ley el tema específico de la obligatoriedad, multando a padres o tutores si se incumpliera con dicho precepto (artículo 17°).

Varias cuestiones se desprenden de aquí. Por un lado, el énfasis puesto en lo nacional queda claramente explicitado en los contenidos. La configuración de la identidad nacional a fin de ocultar las diferencias de orígenes, fue el nudo principal en el desarrollo del Estado argentino. Por otro, acompañando este último aspecto, aparece la moral como el factor aglutinador de la ciudadanía reunida en torno a valores comunes.

Sin embargo, múltiples son las diferencias que se aceptan como “naturales”. No todos los ciudadanos serán preparados en ese “mínimum obligatorio” que pregona la ley, algunos no serán considerados ciudadanos y otros tantos ascenderán en la escala educativa sobrepasando cómodamente ese *mínimum*. Homogeneización-diferencia está presente aún dentro de esta perspectiva fuertemente conservadora, que pone el acento en la construcción de una mirada única de cultura, reconociendo –subrepticamente– que el acceso a ella será diferenciado. Es necesario mencionar que la vigilancia cultural no sólo se ha configurado por mecanismos institucionales, sino también a partir de saberes, costumbres, hábitos incorporados a la vida cotidiana acríticamente y que suponen la aceptación a ciertos modelos impuestos. La burla al acento italiano, la imagen del gallego “bruto”, son ejemplos de estereotipos configurados para desvalorizar la cultura de origen y sostener la necesidad de su erradicación.

Estas formas de vigilancia cultural se hayan presentes también hoy, por ejemplo, en las imágenes negativas que se configuran en torno a ciertos sectores de la juventud. Las paredes de los baños públicos suelen ser espacios propicios para tomar nota de las visiones y miradas representativas para la sociedad. Las paredes, puertas y espejos suelen ser utilizados como formas de expresión anónimas que dan cuenta de las preocupaciones, los sentimientos y las sensaciones que circulan.

En el baño de una universidad de Buenos Aires se podía leer hace un tiempo: “los jóvenes no somos peligrosos, estamos en peligro”; con trazos grandes y desprolijos declamaba al final “no queremos que nos mate el gatillo fácil”. Esta frase intenta cuestionar una representación imperante en el sentido común: los jóvenes –especialmente los de los sectores populares– son una amenaza. Una amenaza a la seguridad, al desarrollo, al orden.

Camilo Blajaquis es un joven de los sectores populares, un ex presidiario, un poeta que, en estos últimos años ha intentado transformar la poesía en una forma de resistencia: la denuncia (ver: <http://camiloblajaquis.blogspot.com.ar>). Su lapicera comenzó a escribir cuando todavía estaba entre rejas describiendo la realidad que lo circundaba. Camilo en

realidad se llama César, pero decidió recuperar la memoria de Camilo Cienfuegos, líder de la revolución cubana. En una entrevista publicada por el diario *Página/12* explica:

Me di cuenta de todo lo que se le oculta a un joven que le toca nacer en un barrio de clase baja, en una condición pobre y humilde como en la que nació. Aparte de excluirte económicamente, te excluyen cultural y simbólicamente. Te excluyen porque sos el negro de una villa, el negro de mierda, vas a ser chorro, obrero y nada más. El sistema te excluye y es mucho más cruel de lo que uno cree, el de la villa es un ignorante, es un posible delincuente (“Es más peligroso un pibe que piensa que un pibe que roba”; *Página/12*, 18/10/10).

El *sentido común* queda impregnado entonces de una mirada claramente estigmatizante, temerosa de los peligros que supone acercarse a los jóvenes. Sin embargo, esos jóvenes, los peligrosos, los amenazantes, son los que el sistema necesita para reproducirse. Son aquellos que venderán su fuerza de trabajo o servirán para equilibrar su valor solo por el hecho de constituirse en una oferta no demandada. Es por ello que como diría el Nano Serrat con dulce ironía: no tienen “respeto al horario y a las costumbres” pero que “a los que por su bien, hay que domesticar”. Por su bien y por el “bien de la sociedad” agregarían unos cuantos.

En la actualidad, domesticar es aceptar el valor del respeto a la tolerancia y a la diferencia, sin alterar la hegemonía del capitalismo global. En este último sentido es que sostenemos que, en el marco de las políticas globales, las miradas fuertemente conservadoras (identificadas con la idea de *terror étnico* anteriormente desarrollada), operan de manera articulada con aquellas otras que proponen la “inclusión” como forma de tolerancia y respeto a las minorías, siempre y cuando esto no haga peligrar la reproducción del capitalismo global. McLaren (1998) reflexiona sobre la perspectiva actual del multiculturalismo, enmarcada en la idea del respeto y la inclusión. Al respecto explica “La tolerancia significa ser indiferente a las determinaciones del ser social y a la anulación de los antagonismos sociales” (p. 217). Interrogarnos acerca de los sentidos que proponen las políticas de las identidades supone por tanto desnaturalizar los supuestos subyacentes en las miradas que ponen el acento en la “diversidad” como sumatoria acrítica de las diferencias. Es decir, interrogar la naturaleza de esas diferencias, su correlato con las condiciones materiales en las cuales se desarrolla y reproduce la hegemonía.

Volviendo a las palabras de Camilo Blajaquis:

Siempre recuerdo el día que escribí mi primer poema y se lo llevé a una psicóloga que tenía en el Instituto Belgrano. Lo había escrito la noche anterior después de leer una crónica de Arlt en Aguafuertes

Porteñas que me había gustado mucho. Seguramente estaría lleno de limitaciones; al principio escribía con rima, no podía escaparle a eso (risas). Había sentido, un vómito que me daba libertad. Algo se había desatado, el candado se había quebrado cuando escribí ese poema. No es una figura menor el psicólogo dentro de la cárcel; es el juez cotidiano de tu vida. Yo le llevaba un poema que me había hecho sentir persona... Yo me odié mucho tiempo, pero llegó un momento en que ese odio lo transformaba en violencia o en poesía. La psicóloga dejó el papel a un costado y me dijo: "Muy lindo esto, pero cuando salgas tenés que trabajar. Vos cometiste un delito, tenés que resarcir a la sociedad y la única forma es que te rompas el lomo trabajando. Con esto –por el poema– no resarcís el daño. Esto puede ser muy lindo, un pasatiempo, pero tenés que trabajar. A ver si se te mete en la cabeza" ("Discípulo de Walsh"; Página/12, 01/08/10).

En este relato se pone de manifiesto que la tolerancia es ejercida en tanto la diferencia no cuestione la propiedad privada, el orden, la ley; es decir los sustentos del modo de producción capitalista.

Las políticas globales pregonan el respeto al joven que se esfuerza a salir de la pobreza trabajando inhumanamente sin violar los acuerdos de armonía social; al toba que muestra sus plumas, sus canciones, sin pretender la propiedad de la tierra en la que trabaja; a las mujeres que defienden sus derechos, sin pretender abrir el debate acerca del aborto o la desigualdad sufrida en el mercado de trabajo; al villero que canta canciones sin hacer apología de la droga; al inmigrante trabajador, siempre y cuando acepte que deberá pagar un costo alto por no estar en su propia tierra.

Ahora bien, criticar las políticas de las identidades fragmentadas sustentadas en el marco de los Estados-nación, fomentadas por políticas globales, no alcanza si lo que pretendemos es transformar la realidad, no alcanza si lo que soñamos y queremos es la construcción de una mirada que pueda ofrecer alternativas a este sistema que se presenta como indestructible. Frente a las miradas posmodernas del fin de la historia, la globalización y la transnacionalización de la economía como únicas perspectivas, frente a la desesperanza, la sumisión y las falsas revalorizaciones de culturas fragmentadas proponemos pensar un mundo sustentado en nuevos parámetros, proponemos pensar en un multiculturalismo revolucionario.

Al decir de McLaren (1998) esta perspectiva sobre multiculturalismo:

No considera que las identidades son estables, fijas o esencializadas, sino inestables e históricamente situadas; es recíproco y dialogístico,

y rechaza las definiciones estrechas de la política de identidad como la simple obra de comunidades discretas y delimitadas. Si se hace acompañar de una estrategia de articulación política, el multiculturalismo crítico puede ser una práctica crucial para cortar el racismo de tajo y trabajar por una visión de una democracia cultural cuyas premisas son la justicia social y económica (p. 284-285).

Proponemos en este marco reflexionar, pensar, accionar, transformar. Para ello será necesario cuestionar el sistema capitalista, pero también abrir a la esperanza:

Yo quiero un país de músicos
Yo anhelo un país de poetas
Yo ansío un país de artistas
no un país de caretas.
Yo deseo un país sin humo
Yo sueño un país sin mugre
Yo imagino bosques verdes y agua clara
donde en las mentes el sol alumbre.
(Camilo Blajakis; Manifiesto del excluido; 2009)

A modo de cierre: “Viendo a la gente andar”

Viendo a la gente andar, ponerse el traje, el sombrero, la piel y la sonrisa.
Afanarse, correr, sufrir, dolerse,
todo por un poquito de paz y de alegría.
Viendo a la gente, digo, no hay derecho a castigarle el hueso y la esperanza,
a ensuciarle los cantos, a oscurecerle el día,
viendo, si...”
Juan Gelman, Gotán, 2008

Pensar, accionar, transformar; tres elementos sustanciales a la hora de plantear una perspectiva crítica sobre el multiculturalismo. Es por ello que partimos de definir al sujeto en tanto sujeto histórico, es decir, reconociendo por un lado aquellos condicionantes estructurales que delinear su vida cotidiana, pero a la vez considerándolo como sujeto de acción en la historia.

Recuperar la posibilidad del cuestionamiento y la acción es, desde este marco, primordial para plantear una mirada que desafíe la hegemonía. El concepto de *núcleo de buen sentido* nos permite pensar que esa hegemonía puede ser desafiada, puede ser resistida y también transformada.

Hablar de *multiculturalismo revolucionario* (McLaren; 1998) supone, por tanto, hablar de una mirada que contextualiza las diferencias, que las enmarca dentro del sistema que las produce pero también es aquel que puede plantear al sujeto como productor de acción, es decir, como hacedor de una historia que puede transformarse. McLaren (1998) al respecto plantea que “El multiculturalismo revolucionario no se limita a transformar la discriminación mediante actitudes, sino que se dedica a reconstituir las estructuras profundas de la economía política, la cultura y el poder en los arreglos sociales contemporáneos” (p. 289).

Es por ello que sostenemos la necesidad, en tanto educadores críticos, de recuperar aquellos espacios donde los sujetos aparecen como sujetos de acción, resistiendo, transformando – en alguna medida– la realidad colectiva. Sabemos que muchos son los que, en las aulas, en movimientos sociales, en las escuelas, en bachilleres populares intentan cotidianamente fortalecer la lucha contra el sistema cuestionando los lugares que cada uno ya tendría asignados.

Creemos que la mirada de este autor nos permite pensar en el papel que la educación tiene en el proceso de conformación de una mirada crítica, sosteniendo la necesidad de articulación entre la escuela pública como espacio a ser resignificado a favor de una mirada contrahegemónica y los movimientos sociales que sostienen a través de la organización de los sectores populares una acción transformadora. En sus propias palabras:

Como educador crítico estoy comprometido con la creación de nuevas zonas de posibilidad en mi salón de clases, nuevos espacios donde las relaciones sociales democráticas puedan ponerse en pugna conforme los estudiantes aprenden a situar sus propias identidades en forma crítica –por ejemplo, dentro de la política del fetichismo de mercancías actual que surge del consumismo global–, con el fin de desarrollar nuevas formas de actuación colectiva que eludan los escollos de un sujeto revolucionario unificado. No obstante, esto significa muy poco fuera de la lucha por crear alianzas activas con los nuevos movimientos sociales dedicados a liberar a la gente de las base materiales de su sufrimiento. (McLaren, 1998: 236).

Vemos aquí como el autor devela esa necesidad de articulación. Será posible sostener dentro de la escuela una mirada multicultural crítica si logramos enmarcarla en las luchas de los colectivos sociales, es decir de la clase social proletaria, definidas desde la necesidad de transformar el modo de producción capitalista.

Estas luchas hoy existen, hoy las encarnan distintos colectivos sociales que desde el anonimato bregan por organizarse y resistir a la imposición de las políticas globales

como forma única de concebir el mundo. Es por eso que es necesario reflexionar acerca de cómo esos colectivos se organizan, cómo resisten, cuáles son los aprendizajes que necesitan construir.

Uno de esos aprendizajes tendrá que ver justamente con la problemática que atraviesa todo nuestro artículo: la definición de un “ellos” y un “nosotros”. Intentar romper con la fragmentación que impone la hegemonía supone redefinir saberes, representaciones que acentúan la mirada sobre el individuo en desmedro de la conformación de una mirada de clase.

Beata, una líder campesina de Pinto, Santiago de Estero, perteneciente a un movimiento Campesino llamado Mo.Ca.Se (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) relata, en *Vía Campesina* un libro que recupera la memoria de una de las centrales campesinas que forman parte de este movimiento (MOCASE, 2010), las dificultades que han atravesado para pensarse como colectivo social:

En el 2000 nosotros empezamos a organizar. Ya teníamos algo escuchado de los otros compañeros que, por motivo de cuestiones de tierra, han empezado a organizar. Y empezamos a conocer a nuestros compañeros de Tintina, de Boquerón. Habíamos escuchado hablar del Mo.Ca.Se. Nos querían desalojar de nuestras tierras, había una Mirta Góngora, que ella se hacía la dueña, porque la gente siempre son bastante sinvergüenzas los que tienen mucho, y a los pobres nos desamparan. Después ya estamos escuchando qué era el Mo.Ca.Se, que el Mo.Ca.Se éramos todos, no era uno solo el Mo.Ca.Se. Cuando empezamos a organizarnos, la gente ¿qué decía? Claro, que era el Mo.Ca.Se yo sola, o que Cristina era el Mo.Ca.Se... no se daban cuenta que al entrar a una organización ya somos todos el Mo.Ca.Se (Mo.Ca.Se., 2010: 88).

Un *ellos*, “los que tienen poca vergüenza”; un *nosotros* que cuesta trabajo construir porque se hará cuestionando al sentido común. La perspectiva multicultural revolucionaria necesita plantear las diferencias pero lo hará desde una mirada que contradice las políticas globales. Diferencia como desigualdad; diferencia como explotación de una clase sobre la otra; diferencias que se encarnan en minorías pero que a su vez deberán ser reinterpretadas en función de la totalidad del modo de producción capitalista y el proceso de internacionalización del capital.

Recuperar el núcleo del buen sentido nos permite rescatar el valor de la acción colectiva, a la escuela pública como espacio de educación popular, la perspectiva de un sujeto partícipe de la historia organizándose, resistiendo, transformando.

Miguel es compañero de Beata, en la Central Campesina de Pinto del movimiento Mo.Ca. Se. Él recupera parte de la lucha y el enfrentamiento que tuvieron que atravesar para defender las tierras que les pertenecían:

Y así peleamos. Y después ya vinieron estos, otra vez, más malos todavía. Pero la llevamos bien, gracias a Dios. No hemos aflojado, se ha armado la organización. Ya no éramos uno sólo, ni cuatro o cinco, éramos un montón... no teníamos justicia nosotros (Mo. Ca.Se., 2010: 3).

La organización, la acción y la transformación en parte dependen de que podamos traspasar justamente las barreras que impone la fragmentación para poder avanzar en nuevas definiciones que nos hagan repensar las imposiciones de la hegemonía.

Desafiar la fragmentación que imponen las políticas de las identidades nos invita, tal como bellamente expresa Juan Gelman, a ver a la *gente andar* para

Descubrir la fuente de lo nuevo, arrancar la felicidad, traer el futuro sobre el lomo, hablar familiarmente con el tiempo y saber que acabaremos y de una buena vez por ser dichosos... qué hermoso, digo gente, qué misterio vivir tan castigado y cantar y reír; ¡qué asunto raro! (Gelman, 2008).

Bibliografía

- FRESÁN, R. (1991) Historia Argentina; Buenos Aires; Planeta Biblioteca del Sur.
- FRIDMAN, M. L. (2006) Sentido común, escuela y oficio de alumno, tesis Maestría en ciencias sociales con orientación en educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede académica argentina.
- FRIERA S. (18/10/2010) “Es más peligroso un pibe que piensa que un pibe que roba”, Diario Página 12, Buenos Aires.
- GELMAN, J. (2008) Gotán; Buenos Aires; Seix barral. Biblioteca Juan Gelman.
- GRAMSCI, A. (2009) Antología, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- GRÜNER, E. (1998) “Introducción”. En JAMESON, F. y ZIZEK, S. Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo; Buenos Aires; Paidós.
- MC LAREN, P. (1998) Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio; México, Siglo Veintiuno editores.
- MOCASE (2010) Vía Campesina. Memorias de los orígenes de la central campesina de Pinto, Santiago del Estero.
- PÁGINA 12 (01/08/10) “Discípulo de Walsh”, Diario Página 12, Buenos Aires.

SEGATO, R. L. (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*; Buenos Aires; Prometeo libros.

SINISI, L. (1999) “La relación Nosotros-Otros en espacios escolares. “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (compiladoras) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*; Buenos Aires; Eudeba.

TAMARIT, J. (1997) *Escuela y representación social*; Luján; Publicación de la Universidad Nacional de Luján.

ZEMELMAN MERINO, H. (2000) *La historia se hace desde la cotidianidad*. México, Heinz Dieterich.

Evangelina Rico: Prof. en Ciencias de la Educación. Docente Auxiliar, Área técnico-pedagógica, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. evangerico@yahoo.com.ar

Planes de Mejora Institucional. Reflexiones, propuestas

Diego Agustín Moreiras
Aceptado Marzo 2014

Resumen

En este trabajo se propone un abordaje sobre los Planes de Mejora Institucional (PMI) y se esboza una reflexión sobre ellos a partir de un trabajo territorial como técnico en la implementación de los mismos en la provincia de Córdoba durante el año 2010 y parte del 2011. ¿Cómo surgen los PMI? ¿Qué marcos normativos los proponen? ¿En qué diagnósticos y en qué perspectivas teóricas se asientan? Para responder estas preguntas realizamos una lectura tanto de Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) como de producciones académicas que sustentan esta modalidad para la mejora del trabajo en las escuelas.

Nos interrogamos por los modos en que la implementación de PMI pone en evidencia nuevos sentidos, un nuevo *sensorium* sobre lo que la escuela secundaria podría ser, que se topan con las percepciones y sensibilidades de los diversos actores institucionales del sistema educativo configuradas históricamente. A partir de allí, este artículo apunta a promover un debate necesario y a desarrollar algunas propuestas que favorezcan esta implementación.

Palabras clave: Planes de Mejora Institucional – escuela secundaria – técnico territorial – trabajo colaborativo – *sensorium*

Abstract

This work proposes an approach to Planes de Mejora Institucional (Institutional Improvement Plans) (PMI) and delivers some thoughts about them from a very specific point of view: the one held by a PMI territorial assistant, in Córdoba, during 2010 and part of 2011. ¿How does PMI emerge? ¿In what legal frames are PMI based on? ¿Which theoretical perspectives support PMI? We will dive into different governmental Resolutions and academic papers that found the School Improvement movement.

We wonder in what ways PMI implementation highlights new senses, a new *sensorium* about what Argentine secondary schools could be. These new senses confront with the

perceptions and responsiveness that have been historically built until these days by different agents in the school system. The final part of this paper aims to call for a debate and offer some suggestions to collaborate in PMI implementation.

Keywords: Planes de Mejora Institucional – secondary school – territorial assistant – collaborative work – *sensorium*

Pre – Texto

Los escritos de Walter Benjamin son, en muchos sentidos, los testimonios de un cronista atento a los procesos históricos que le dieron forma a su presente, a la vez que prefiguraron transformaciones en las sociedades occidentales en las que nosotros vivimos hoy.

Sus escritos delinear con agudeza los contornos de un nuevo *sensorium*, de nuevas formas de interacción y de comprensión entre los hombres (y mujeres) que habitan las grandes (y también “nuevas”) capitales europeas de mediados del siglo XIX. Por citar un ejemplo, como “nueva” es percibida la capital de Francia, luego de la intervención arquitectónica que Georges-Eugène Haussmann realiza en la segunda mitad del siglo XIX sobre la, hasta entonces, *vieja, sucia y medieval* París. A partir de la intervención del Barón Haussmann, las calles de la ciudad adquieren nuevas dimensiones, que mejoran el transporte urbano, posibilitan mejoras sanitarias a la vez que trasladan los barrios obreros a los suburbios de la ciudad, dificultan revueltas sociales y facilitan las tareas de los guardianes del orden.

En ese contexto, Benjamin (1980) analiza, a partir de las obras de diferentes escritores y poetas de la época, de qué forma surgen nuevas sensibilidades, de qué manera se transforman las percepciones sobre la ciudad, sobre sus habitantes, de unos para con otros, de los *ciudadanos* y de las mercancías –que se muestran ahora en todo su esplendor en una ciudad llena de vidrieras.

En cualquier caso, la figura central de las reflexiones benjaminianas es la del <<flâneur>>, aquel paseante que se dedica a barzonear –al *callejeo*–, actividad a partir de la cual vivencia todas estas transformaciones y da cuerpo al nuevo *sensorium* que se desarrolla.

En otra de sus obras, Benjamin (2002) analiza las modificaciones producidas en el campo del arte a partir de la posibilidad de su reproducción técnica y, como consecuencia de otros adelantos, a partir del surgimiento de la fotografía y del cine. Allí también da cuenta de un nuevo *sensorium* y de la alianza posible entre el arte reproducido técnicamente y ciertas transformaciones políticas que consideraba necesarias.

Lo más interesante de los análisis de Benjamin está dado por la puesta en evidencia de los

“efectos” que ciertas mutaciones urbanas o adelantos tecnológicos (en principio al margen del arte) tienen sobre las obras y las formas de entender el mundo de algunos artistas o de la sociedad en general. Benjamin asocia entre sí esos cambios y adelantos con esferas sociales y prácticas haciendo explícito lo que, sin su intervención, no resultaría tan evidente.

Retomando estos desarrollos de manera oblicua, una formulación general de la hipótesis principal de este artículo se sustenta en la certeza de que los efectos de ciertas transformaciones sociales y tecnológicas no pueden ser vislumbrados *a priori*, y que estas transformaciones requieren de reflexiones que contemplen los nuevos *sensorium* que de ellas se derivan o que las confrontan.

Este trabajo se propone la reflexión sobre los procesos educativos contemporáneos en nuestro país desde una perspectiva sociocultural, específicamente en el nivel secundario, a partir de la transformación que implica la obligatoriedad y universalización de este nivel en todo el territorio nacional sancionados en la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. Específicamente toma como eje de este proceso el desarrollo e implementación de Planes de Mejora Institucional (PMI) y esboza una reflexión teórica sobre ellos a partir del relato de un trabajo territorial realizado como Técnico en dicha implementación, en la provincia de Córdoba durante el año 2010 y parte del 2011. ¿Cómo surgen los PMI? ¿Qué marcos normativos los proponen? ¿En qué diagnósticos y qué perspectivas teóricas se asientan?

La alusión a Benjamin establece particularmente la pregunta por los modos en que la implementación de PMI pone en evidencia nuevos sentidos, un nuevo *sensorium*, sobre lo que la escuela secundaria podría ser, que se topa con las percepciones y sensibilidades que tienen los diversos actores institucionales del sistema educativo. Así, este trabajo busca, a partir de un ejercicio profesional territorial en escuelas secundarias cordobesas, compartir reflexiones teóricas que tienen una *voluntad polémica*. Siguiendo a Dermeval Saviani (2008): buscan contribuir a un debate necesario, a partir de la reflexión sobre los sentidos involucrados en ciertos procesos de *mejora* que podrían estar teniendo lugar en instituciones educativas de nivel secundario.

En la última parte, este artículo apunta a desarrollar algunas propuestas que, en función de los análisis documentales y bibliográficos realizados previamente, podrían favorecer la correcta implementación de PMI. De este modo, las propuestas presentadas al final de este escrito, lejos de una intencionalidad prescriptiva, de un análisis institucional o histórico, se fundamentan en la búsqueda y la promoción del debate sobre los sentidos de nuestra escuela secundaria hoy.

¿Por qué procesos de mejora? A modo de Introducción

Las políticas tienen que asumir que su política no debe ser objeto

de ejecución lineal, sino, más bien, de reinención en cada nivel del sistema. Lo que en último extremo ocurre en los centros y aulas tiene menos relación con las intenciones de los políticos que con los conocimientos, creencias, recursos, liderazgo y motivaciones que existen y operan en los contextos locales (Darling-Hammond en Romero, 2009: 39).

Existe una amplia bibliografía que da cuenta de los problemas y conflictos dentro de la escuela secundaria actual, así como de posibles alternativas para los mismos. En general, una vez diagnosticadas las dificultades, pareciera que las soluciones oscilan entre dos polos de un continuum de transformación: aquellas propuestas desde políticas públicas –nivel macro–, que buscan imponer las decisiones tomadas en un “escritorio” sin consulta a los agentes involucrados y destinatarios de esas políticas; frente al otro polo, en el que estos agentes se convierten en los únicos hacedores de políticas desde el nivel micro, y donde la acción estatal se reduce a autorizar y no interferir.

Claudia Romero (2009) afirma que desde la década del 70 no se han dejado de buscar soluciones a los problemas de la escuela secundaria y que si la “gramática” escolar persiste no es tanto por una voluntad explícita en ese sentido, sino más bien por una situación de “inercia” institucional: la repetición de hábitos y la creencia en lo que una escuela secundaria debería ser y hacer; en definitiva, una serie de percepciones y sentidos que fundamentan prácticas que se corresponden con la escuela secundaria previa a la ley del año 2006. Justamente porque de lo que se trata es de la dimensión simbólica de estas prácticas, la autora afirma en repetidas oportunidades que la mejora de las escuelas según su concepción no puede operar por demolición, sino por reconstrucción (2009: 27 y 15, respectivamente).

Las propuestas de reconstrucción de la escuela secundaria, de *mejora* de la misma, buscan evitar la separación entre la lógica de los reformadores –teóricos de escritorio, planificadores de oficina– y la vida en las instituciones educativas, imbuida de la lógica de los docentes, directivos y otros. Por lo tanto, los cambios en educación requieren de “iniciativas desde abajo con apoyos desde arriba”: iniciativas *desde abajo* que partan de las necesidades sentidas por las escuelas, que contemplen a las/os estudiantes reales que asisten (y agregaríamos, también aquellos que han dejado la escuela o han sido dejados por ella), así como a las/os docentes que efectivamente trabajan en esos centros. Pero asegurando además *apoyos desde arriba* que financien estos procesos, aporten la capacitación requerida, flexibilicen los marcos normativos necesarios y promuevan las condiciones laborales docentes esperadas; en otras palabras, que confíen en las capacidades de los actores institucionales involucrados en los procesos de mejora.

Esta renovación de los formatos y las condiciones pedagógicas *desde abajo* es postulada

desde (a la vez que implica) procesos de democratización del sistema educativo y de las instituciones educativas y requiere del compromiso de los actores en roles gubernamentales, directivos, docentes y otros.

La autora invita además a un ejercicio de *imaginación pedagógica* –decimos nosotros, y volveremos a esto más adelante– y plantea que, si por un momento pensamos en contra de la hipótesis de que los alumnos son apáticos y no tienen interés, intentaremos desplegar argumentos que nos permitan revisar nuestras propias prácticas y convicciones como directivos, docentes y funcionarios (2009: 34). En la misma dirección, enuncia la siguiente propuesta: “La vocación docente, si es que existe algo así, no es otra cosa que una inclinación amorosa hacia las nuevas generaciones y una opción decidida por la transmisión del conocimiento” (Ibid: 37). En esa dirección apunta este escrito.

Existe toda una serie de reconstrucciones –mejoras– institucionales, que en muchos casos deben ser promovidas *desde arriba*, que no involucran directamente a los docentes y que pueden ser diseñadas en el marco de los PMI. No obstante, deseamos dedicarnos aquí a pensar en el trabajo de las/os docentes, para permitirnos un ejercicio (de *imaginación pedagógica*) que habilite un acompañamiento para ellas/os en su desempeño profesional¹. A tal fin, recuperamos y ponemos en debate una serie de sentidos que podrían ser movilizados a partir de la implementación de PMI, y que permitirían desestructurar percepciones y *sensoriums* propios de una escuela secundaria pretérita.

La normativa

En el año 2006 en nuestro país se aprobó la nueva Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206), que derogó la Ley Federal de Educación, del año 1993. Esta nueva ley, así como la de Financiamiento Educativo y la de Educación Técnico Profesional, aportaron el marco normativo dentro del cual se han comenzado a implementar los PMI en nuestro país, fundamentalmente desde el año 2010.

¹ En este espacio no podemos profundizar en una polémica de fuerte arraigo en el campo educativo en relación al protagonismo en los procesos de transformación de las instituciones escolares, entre un “arriba estatal” y un “abajo institucional”, que promoverían prácticas instrumentales y sustantivas, respectivamente o en la posición contraria, en la cual a las instituciones y a las/os docentes en particular, sólo les cabría la posibilidad de ejecutar lo decidido por otros, “más arriba”. En cualquier caso, consideramos que un planteo como el que proponemos tiene sentido en el marco de una estrategia de curvatura de la vara, recuperando el planteo de Althusser en Saviani: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvâ-la a lado oposto” (Saviani, 2008: 30). En nuestro país, y en función de nuestra historia, resulta pertinente poner el acento en el desarrollo de procesos que alienten la participación y la iniciativa desde los espacios escolares, que promuevan procesos democratizadores. Agradecemos estos comentarios a los evaluadores de este artículo propuestos por Polifonías.

Con este desafío en mente se aprobó en mayo de 2009 el Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO)², que instrumenta las acciones a desarrollar en un mediano plazo (tres años) tendientes a lograr los objetivos establecidos en la normativa antes mencionada.

En el anexo de esta resolución del Consejo Federal de Educación se explicita que el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria es una tarea que le corresponde garantizar al estado nacional.

Se menciona que desde la Ley de Educación Nacional, lo *nacional* asume un sentido diferente del que tuvo en otros períodos: lo nacional no es una suma de partes de los desafíos provinciales, sino “una definición de lo común para todos, que respete las particularidades jurisdiccionales” (PNEO, 2009: 6)³. Por lo tanto, el trabajo conjunto que se propone reconoce obligaciones diferenciadas, con *lo común* como horizonte, sin diluir las particularidades.

A nivel del sistema educativo, estas definiciones se transforman en uno de los significados de la democratización del sistema educativo. Pero este proceso de democratización adquiere también otros sentidos, a nivel de las instituciones educativas, plasmados en tres grandes políticas de la Ley 26.206, vinculadas a: a) equidad, igualdad e inclusión; b) calidad de la oferta educativa; c) fortalecimiento de la gestión institucional (PNEO, 2009: 10).

Estas políticas apuntan a superar los diagnósticos que el PNEO y otros documentos posteriores⁴ esbozan:

- Trayectorias escolares interrumpidas, atravesadas por situaciones de vulnerabilidad y exclusión social en que se encuentran adolescentes, jóvenes y adultos.
- Debilitamiento del vínculo pedagógico.
- Nuevos modos de acceder, acumular y valorar el conocimiento.
- Carácter selectivo y meritocrático del nivel.
- Fragmentación institucional y del sistema educativo en general.

Frente a estas dificultades, el artículo 101 de los Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria (LPEESO), plantea que la implementación de planes de mejora es una política prioritaria:

Fortalecer las escuelas secundarias, a través de la implementación

2 Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 79/09, de mayo de 2009 y Anexo “Plan Nacional de Educación Secundaria”.

3 Justamente en relación al significante “nacional”, es interesante resaltar que este adjetivo, en el caso del título de la nueva Ley, modifica al sustantivo educación, y no como ocurría en la ley anterior, donde el adjetivo “federal” modificaba tan sólo a ley. En esta nueva legislación, por lo tanto, pareciera afirmarse que lo que debe ser nacional es la educación, y no (únicamente) la ley.

4 Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 84/09, de octubre de 2009 y Anexo Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria (LPEESO), entre otros.

de planes de mejora jurisdiccionales e institucionales, es una política prioritaria destinada a promover una **gestión democrática**, acciones institucionales de inclusión, formas diversas de organización escolar, conformación y organización de equipos docentes, incorporación de nuevas figuras, redefinición de funciones y políticas de vinculación con otros ámbitos, entre otros (LPEESO, 2009: 27. Resaltado nuestro).

En este artículo, se define a los planes de mejora a partir de una serie de transformaciones vinculadas a la organización institucional, al modelo pedagógico, a la organización de los espacios y los tiempos escolares, y las formas de agrupar a los estudiantes. Todo lo anterior, articulado bajo una gestión democrática. Así, se van completando los sentidos anudados en torno a la idea de *democratización* de la escuela secundaria obligatoria.

En las primeras páginas de este mismo documento (LPEESO), se realiza la operación discursiva que consideramos central: “La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, **como en otros momentos lo fue la escuela primaria**, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos” (2009: 3. Resaltado nuestro). De este modo se busca trasladar aquellos acuerdos y consensos legitimados en torno a la educación primaria a la educación secundaria. Si en otros momentos *lo indispensable* podía ser garantizado por la educación primaria solamente, en nuestro presente, más complejo y cambiante, *lo indispensable* requiere mayor formación y dedicación: requiere de la educación secundaria completa, asumida como obligatoria al igual que lo es la primaria hoy.

De este modo, como respuesta a los problemas planteados, se propone una democratización del sistema educativo y de las instituciones educativas en particular, a través de diferentes estrategias. Entre las prioritarias, se encuentra la implementación de Planes de Mejora Institucionales.

Un mes después se presenta el documento Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria⁵ (IFESO), donde se definen y caracterizan los dos instrumentos políticos para promover la institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria: los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional.

Los PMI

Los Planes de Mejora Institucional (PMI) son un instrumento para avanzar en una

⁵ Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 86/09, de noviembre de 2009 y Anexo Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas involucradas. Ana Campelo los define así:

[Los PMI son una] iniciativa que se está llevando a cabo en todo el país, que se propone planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes. A su vez, se plantea la generación de cambios en la cultura institucional que permitan renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario, de modo que la escuela sea accesible a grupos estudiantiles más amplios y heterogéneos (Campelo, 2010: 9).

Se espera que las decisiones en torno a la elaboración e implementación de los PMI sean tomadas en forma colectiva e institucional y tiendan a la inclusión, permanencia y egreso de las/os estudiantes de las escuelas secundarias de nuestro país. Entre sus propósitos⁶, encontramos modificaciones tanto en lo curricular (propuestas de enseñanza y propuestas curriculares) como en lo institucional (desarrollo y cambios en la cultura de la institución).

En el marco de la implementación de los PMI, el Ministerio de Educación envía a las escuelas fondos nacionales con dos finalidades complementarias: el pago de horas *extra* (denominadas *horas institucionales por PMI*, que no deben ser confundidas con horas institucionales que surgen de transformaciones curriculares, por ejemplo, en el marco de las cuales los docentes se encuentran habilitados a realizar trabajos *institucionales*), que en Córdoba durante 2010 fueron destinadas, casi en su totalidad, a docentes pertenecientes a las escuelas involucradas para que acompañen a las/os estudiantes en sus trayectorias escolares y especialmente en el desarrollo de espacios de tutorías académicas, por un lado⁷; en segundo término, la compra de materiales e insumos necesarios para la implementación de los Planes: gastos operativos.

Los PMI han implicado también un acompañamiento a los equipos directivos y docentes por parte de “equipos técnicos jurisdiccionales, de supervisión y asistentes técnicos territoriales⁸ que promueven estrategias de formación, apoyo técnico, espacios de debate colectivo, intercambio cooperativo y reflexión conjunta” (Campelo, 2010: 9).

6 Según lo establecido en este documento, los Planes de Mejora tendrán, entre otros, los siguientes propósitos: –“configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos”; –“lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en las escuelas y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que permitan a todos aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socio-educativa” (IFESO, 2009: 12 y 13).

7 En este sentido, la jurisdicción ha destacado que la puesta en funcionamiento de estos espacios con horas institucionales por PMI, ha implicado durante el año 2010 más de cuatro mil (4.000) horas de trabajo de docentes en el marco de instituciones escolares.

8 Ese fue el rol ocupado por el autor de estas líneas durante el año 2010 y parte del 2011, funciones que promovieron los análisis que aquí se presentan.

Así, los PMI suponen una reconstrucción de las escuelas secundarias “desde abajo, con apoyos desde arriba”. No obstante, en los LPEESO se realizan algunas puntualizaciones interesantes en relación a las/os docentes involucrados, al asumir que “es con ellos con quienes resulta necesario construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas” por parte de los alumnos (2009: 4).

Ana Campelo apunta en el mismo sentido cuando afirma que cualquier actividad o iniciativa que pueda implementarse desde PMI no asegura de por sí el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por el contrario, el “éxito” de cada estrategia implementada “dependerá del modo en que se la piense, se la defina y, fundamentalmente, del sentido pedagógico y político que se le atribuya” (Campelo, 2010: 11). Coincidimos con la autora al respecto, y lo que ponemos de relieve es esa dimensión, inherente al funcionamiento de lo social (Verón, 1987)⁹, que recubre las prácticas de sentidos diversos para los actores involucrados. Más arriba la hemos denominado dimensión simbólica.

Así pues, lo que interesa es trabajar en torno a los sentidos de las prácticas y específicamente aquellas sostenidas por las/os docentes y personal en general de las instituciones educativas, ya que ellos son los actores centrales para los procesos de mejora. Los sentidos que atribuyan a prácticas propias y ajenas serán lo que permitirá dirigir los procesos de mejora en la dirección deseada. Antonio Bolívar lo dice claramente:

Si la dirección quiere lograr la mejora de su escuela, deberá intentar el compromiso e implicación del profesorado y, más allá, de la comunidad local [...] Al fin y al cabo, [...], nada ni nadie es más importante para la mejora escolar que cada uno de los profesores, pues ésta dependerá de lo que piensen, sientan y hagan (2009: 44 y 46)¹⁰.

Podemos mencionar, como caso, que durante el año 2010 fue notable cómo algunos docentes no concebían la posibilidad, por ejemplo, de flexibilizar los tiempos y los agrupamientos de alumnos (porque no es parte de las prácticas institucionales de casi ninguna escuela): por ejemplo, agrupar en los espacios de tutorías académicas a los estudiantes de acuerdo a

9 “Por semiosis social entiendo la dimensión significativa de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido. Una teoría de los discursos sociales reposa sobre una doble hipótesis [...]: a) toda producción de sentido es necesariamente social [...]; b) todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido” (Verón, 1987: 125). Cfr. también Triquell y otros (2011).

10 Es interesante constatar las coincidencias existentes entre las propuestas de mejora escolar y las propuestas de mejora de la enseñanza. Entre otras, queremos mencionar brevemente el rechazo del lugar asignado al docente de aplicador de reformas elaboradas por otros, la necesidad de un conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario de las prácticas, que atienda no sólo la dimensión áulica sino también la institucional (en sentido amplio), y en definitiva, la autonomía profesional de los docentes en tanto agentes curriculares (e institucionales) significativos: una profesionalización genuina del quehacer docente, al decir de Gloria Edelstein (2011).

otros criterios que no fueran el año escolar al que pertenecían. En gran medida, entonces, el desafío era hacer conocer que las posibilidades de trabajo en estos espacios, dentro de los PMI, tenían como fundamento las necesidades surgidas de cada institución y no los usos y costumbres tradicionales dentro del espacio escolar.

Lo mismo ocurría con las estrategias y las actividades pedagógico-didácticas a proponer por parte de los docentes: lo frecuente era que estas respondieran a una inercia institucional dada por ciertos sentidos y creencias asentados, cristalizados y no necesariamente por falta de voluntad o compromiso con la tarea de mejora escolar. Confrontados con la apertura hacia otros formatos de trabajo áulico y otras actividades posibles, la *mejora* institucional podía comenzar a tomar cuerpo.

En este proceso, por supuesto, fue y es fundamental contar con la disposición y flexibilidad de los supervisores y autoridades jurisdiccionales.

Docentes, trabajo colaborativo: propuestas ubicuas

Para nosotros, el conocimiento no es descubierto y no es transmitido: es una producción gradual de un colectivo pensante (Araújo y Borba, 2008: 35).

Partiremos, entonces, de algunos presupuestos básicos: las relaciones de colaboración e interdependencia de los profesores son una variable mediadora para la mejora, en la medida en que se intercambien experiencias y conocimiento, los docentes crezcan profesionalmente y se vean movilizados el compromiso y la pasión con su trabajo, contribuyendo a la mejora escolar (Bolívar, 2009).

Sin embargo, también somos conscientes de que no siempre es fácil establecer estas relaciones, desarrollarlas y mantenerlas. Y ciertamente no pueden ser impuestas “desde arriba”, ni por agentes internos ni por agentes externos a la institución.

Dario Fiorentini (2008)¹¹ recupera una clasificación del educador anglocanadiense Andy

11 Las referencias a los textos de Dario Fiorentini y Marcelo Borba, en coautoría o en solitario, responden a un trabajo sistemático que vienen desarrollando los autores, que podría encuadrarse en el marco de procesos de mejora institucional y en los que participan tanto investigadores de universidades brasileñas como docentes y profesores de diferentes niveles del sistema educativo en ese país. Sus reflexiones provienen fundamentalmente del campo de la educación matemática, pero desbordan ampliamente las referencias disciplinares y se constituyen en un excelente ejemplo de un trabajo colaborativo entre diferentes profesionales que puede ser utilizado por docentes interesados provenientes de diferentes espacios disciplinares. Surgido desde el ámbito de la universidad, el grupo de trabajo coordinado por Fiorentini y Borba incorpora sistemáticamente a docentes en ejercicio, con quienes se producen nuevos conocimientos, verdaderamente colaborativos en su formulación.

Hargreaves para identificar cuatro modalidades de trabajo docente en instituciones educativas: el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización. De ellas, la que nos interesa es la segunda. Se opone a la primera de una manera bastante evidente; la diferencia con la tercera (colegialidad artificial) está dada por la imposición y las presiones externas para la constitución de una simulación de trabajo conjunto, mientras que la balcanización implica directamente la constitución de pequeños grupos de docentes, que se enfrentan entre sí, obstaculizando un accionar institucional.

A su vez, un trabajo docente en conjunto contempla una escala de posibilidades, entre un trabajo colaborativo y uno cooperativo. Si bien ambos términos comparten el prefijo *co-*, de acción conjunta, un caso es derivación del verbo latino *operare* y en el otro, de *laborare*. Fiorentini afirma que en la *operare* conjunta, las finalidades generalmente no resultan de la negociación del grupo y que pueden permanecer entre los individuos relaciones desiguales y jerárquicas. En tanto, en la *co-laboración*, todos trabajan conjuntamente, tratando de alcanzar objetivos comunes negociados por el grupo, compartiendo la corresponsabilidad en la conducción de las acciones implementadas (2008: 45-46).

Para este autor, es parte de los objetivos de su texto diferenciar un *trabajo colaborativo* de una *investigación colaborativa*. No nos interesa a nosotros esta distinción, como no sea para reconocer que la investigación responde a intereses y prácticas que exceden la propuesta de nuestro texto. Sin embargo, deseamos detenernos en las características de un *trabajo colaborativo*.

Voluntad, identidad y espontaneidad son rasgos esenciales a un grupo de trabajo colaborativo. Esto es, los docentes participantes en un grupo colaborativo deben hacerlo por iniciativa propia, y de manera espontánea, por un deseo de pertenecer a un colectivo de trabajo semejante. La corresponsabilidad, el apoyo y el respeto mutuo son también características propias de un trabajo con estas características.

Entre las motivaciones mencionadas por el autor para un trabajo colaborativo, podemos mencionar: buscar apoyo para enfrentar los problemas de la práctica profesional, enfrentar colaborativamente los procesos de innovación curricular en la escuela, implementar innovaciones tecnológicas, como el uso de TIC en las propuestas de enseñanza, entre otras¹².

12 Como vemos, una o todas estas motivaciones seguramente han sido parte de las realidades escolares de los docentes de la provincia de Córdoba, u otras del resto del país, durante el año 2011. Entre otros motivos, debido al Plan Nacional Conectar Igualdad –que supone la entrega de tres millones de netbooks a los estudiantes de nivel medio, entre otras acciones– y las transformaciones curriculares jurisdiccionales para el nivel secundario, que han sido parte de las realidades escolares durante el último año.

Entonces, si bien se asume como rasgo esencial para poder llevar adelante tareas colaborativas atributos estrictamente individuales (y en este sentido, *intransferibles* de unos sujetos a otros), las instituciones escolares pueden generar las condiciones para favorecer el desarrollo de estos atributos.

Ahora bien, no es fácil iniciar un trabajo semejante dentro de las instituciones educativas, si no se cuenta con apoyos “desde arriba”. En este sentido, las *horas institucionales por PMI* son también una posibilidad de favorecer este trabajo colectivo entre docentes. Si fuera una decisión jurisdiccional apoyar procesos de trabajo colaborativo entre docentes, podrían afectarse un porcentaje de esas horas para *encuentros de producción*, en los que las propias propuestas de enseñanza de los docentes fueran los insumos de discusión. En otras palabras, sería interesante que las *horas institucionales por PMI* pudieran ser utilizadas no solamente para el trabajo con los estudiantes, en espacios de tutorías académicas o similares, sino también para promover el encuentro entre docentes en un trabajo colaborativo.

La meta podría ser la producción de un material que permita la difusión de esas experiencias a otros compañeros de la misma institución, o de otras. Estos materiales, además, no tendrían que ser necesariamente *escritos*, ni contar con el formato de un texto académico. Por el contrario, podrían pensarse otros formatos, audiovisuales o digitales por ejemplo –entrevistas, audios, además de blogs y revistas en línea–, que facilitarían la circulación de los mismos, y además, propiciarían el uso de las TIC. Así, el registro de experiencias, en general a cargo de externos, podría quedar en manos de los propios docentes, como una nueva oportunidad de aprendizaje/producción de conocimiento colaborativo.

Este tipo de iniciativas constituyen un modo de darle preponderancia a la descripción: una descripción que (es) parte del sujeto involucrado, para quién el mundo *hace* sentido. Se trata, por lo tanto, de estrategias que posicionan al sujeto como un perceptor lúcido con respecto al sentido que el mundo tiene para él, “incluyendo en esa lucidez las manifestaciones de sentido que el mundo tiene para otros con quien él está” (Viggiani Bicudo, 2004: 111-112)¹³.

Claudia Romero denomina *transferencia* a los procesos que este tipo de prácticas habilitan. La transferencia está sujeta a procesos de contextualización: aprender algo acerca de un caso, que desconocíamos al comienzo, permite alcanzar mayor conciencia sobre los rasgos y cualidades del mismo, y permite buscar esos rasgos y cualidades en otros casos, a futuro. La aplicabilidad de los resultados es, fundamentalmente, del orden de la pregunta y del cuestionamiento (Romero, 2009: 32) y por supuesto, no de la aplicación directa. En este sentido, nuevamente se pone de relevancia el lugar del trabajo colaborativo.

13 Traducción nuestra.

Por lo tanto, **primeras propuestas**: recuperar el trabajo de los docentes en el marco de los PMI desde la descripción de sus prácticas concretas, para retomar los rasgos y cualidades de las mismas, y habilitar el intercambio, es decir, la transferencia. Pero hacerlo, además, con una actitud fenomenológica: recuperar el sentido que esa práctica tiene para los sujetos involucrados, en un trabajo de construcción intersubjetiva¹⁴ que debería culminar con procesos colectivos de reflexión sobre esos materiales.

Propuestas como la anterior, deben ser consideradas en el marco de procesos de transformación más integrales, como los descritos desde los documentos citados al comienzo, en los cuales se tienda a la concentración de horas para docentes en una misma institución, el pasaje gradual pero decidido hacia la conversión de las horas cátedra en cargos, la creación de nuevas figuras en las instituciones educativas, entre otros¹⁵. De esta manera, todas las propuestas presentadas a lo largo de este escrito, perderían su carácter voluntarista. Ingenuo sería plantear procesos de mejora escolar basados en la mera y solitaria voluntad de los docentes: reconstrucción *desde abajo*, pero con apoyos *desde arriba*.

Queremos finalizar recuperando un escrito de Skovsmose y Borba (2004), elaborado en el marco de la *Educación Matemática Crítica* (y que como esperamos que quede en evidencia, desborda ampliamente este campo), como parte de una reflexión sobre investigación cualitativa en educación. Reiteramos lo dicho antes: proponemos pensarla no como una propuesta de investigación, sino más bien de trabajo colaborativo entre docentes de nivel secundario más allá de cuestiones disciplinares.

Para reflexionar sobre una práctica y/o una propuesta de enseñanza, no necesariamente debemos partir “tan solo” de lo que efectivamente existe (la práctica o propuesta en concreto); también podemos imaginar una situación ideal e intentar trazar el camino que habría que recorrer para poder llegar a ella. Puede trabajarse sobre situaciones no efectivamente existentes aún, pero imaginadas o imaginables, porque sin pensarlas no se llegará a ponerlas en práctica nunca.

Los investigadores plantean identificar a la vez tres situaciones como parte de una

14 Puede señalarse aquí una conexión con experiencias desarrolladas en el marco de instituciones educativas de formación docente que tienen como objetivo la producción de narrativas docentes sobre sus propias prácticas (Alen, 2010). Romero (2009: 37 en adelante) apunta una reflexión sobre la transmisión en educación desde los educadores a los educandos, de la mano de Laurence Cornú que, a nuestro entender, podría también hacerse extensiva a estas estrategias de narrativas docentes. Ver también al respecto, por ejemplo, Freitas y Fiorentini (2007 y 2008).

15 Para este punto en concreto, confrontar el apartado 5 de los LPEESO. Nos parece interesante promover la discusión además del documento del Consejo Federal de Educación Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (OOPIESO), resolución CFE 93/09.

metodología de investigación crítica en educación: la *situación dada*, la *imaginada* y la *arreglada*.

Tomaremos su planteo para realizar **la última de nuestras propuestas** (o un complemento de la anterior): un trabajo colaborativo entre docentes para reflexionar sobre sus prácticas y/o propuestas de enseñanza.

La *situación dada* (SD), es la situación tal y como la encontramos al principio, al momento de comenzar el trabajo colaborativo de reflexión; es lo que puede ser observado y descripto por alguien externo. Puede ser una práctica áulica, o una propuesta a desarrollar en el marco del PMI, como parte del trabajo docente con *Horas Institucionales*. Ahora bien, a esta situación inicial es necesario confrontarla con una visión acerca de las posibilidades de alternativas para ella. Estas alternativas pueden tener como origen las expectativas, esperanzas o experiencias de los propios docentes, directivos, u otras figuras institucionales; la experiencia de alguien externo (como podría ser el caso de los supervisores de nivel, directivos de otras instituciones escolares de la zona, o incluso los mismos técnicos territoriales); la consulta de material bibliográfico (en este sentido, la exploración de los documentos nacionales puede ser un insumo interesante), u otras opciones posibles. Estas alternativas configuran la *situación imaginada* (SI) (Skovsmose y Borba, 2004).

En esta instancia del trabajo es crucial proponer *todas* aquellas alternativas que surjan de los participantes en el grupo. Posteriormente, en el análisis real de las posibilidades de implementación de las alternativas imaginadas, seguramente habrá opciones que resultarán inviables. Luego de meditaciones a partir de deliberaciones institucionales, habrá que establecer la *situación arreglada* (SA): una alternativa a la *situación dada*, que contemple la complejidad de la situación educacional e institucional en cuestión y que a la vez implique una transformación de la situación inicial.

Entre la SD y la SI lo que media es la *imaginación pedagógica*. Podemos entenderla como el proceso que nos ayuda a crear *situaciones imaginadas* y la calidad de esta imaginación puede (y debería) ser discutida institucionalmente en términos de un trabajo colaborativo: sólo integrando a los miembros de la institución en su discusión, esta imaginación podrá generar los consensos necesarios *a posteriori*.

En todo este proceso resulta indispensable que el trabajo sea colaborativo verdaderamente, porque cuando uno trabaja a partir de una práctica y/o propuesta (un caso) *de* alguien, para reflexionar sobre y abrir nuevas posibilidades a partir de él, es problemático dejar a ese sujeto a un lado; resulta indispensable reflexionar *con* ese alguien.

Confiamos, con Skovsmose y Borba, en que lo que debe ser hecho a partir de la implementación de PMI en las escuelas secundarias no es posible de ser identificado

a priori ni externamente. Por eso, no caben los ordenamientos “desde arriba” y sí, en cambio, es posible pensar en prácticas colaborativas, que tiendan a transformarse en sinónimo de democratización de la educación secundaria.

Para finalizar...

Deseamos volver al comienzo, a Walter Benjamin.

Decíamos, Benjamin analiza las sensibilidades de su época frente a las profundas transformaciones en la fisonomía de las ciudades en el siglo anterior y en los modos de circulación y producción del arte en su propio siglo. Logra dar cuenta allí de las mutaciones de ese *sensorium*, afectado por ellas.

De igual modo, y trazando un paralelo, nos toca hoy a nosotros analizar las formas que adoptan nuestras sensibilidades y percepciones frente a la necesaria *reconstrucción* de la escuela secundaria. El hecho de que Benjamin haya recurrido en sus análisis a los escritos de un poeta como Baudelaire, no puede ser considerado un dato menor. Quizá para poder acceder a este *sensorium* el mejor camino sea el trazado de manera oblicua, de la mano de poetas o sujetos que pongan por delante de estos procesos su *imaginación pedagógica*.

Confiamos en la posibilidad de objetivar, mediante la escritura/producción de diversos materiales, la propia práctica docente como un instrumento para el análisis y la transformación/reconstrucción de la educación secundaria en nuestro país, teniendo como objetivo la necesidad de cumplir con la obligatoriedad de 13 años de escolaridad.

Coincidimos con Campelo en que estos dos primeros años de implementación de PMI en nuestras escuelas constituyen más bien el inicio de un camino que, en un proceso de construcción colectiva, debe permitirnos a todos y todas asumir la educación secundaria como un derecho y no como un privilegio, en un mismo plano con la educación primaria.

“En ello consiste fundamentalmente el sentido político de la implementación de los Planes de Mejora” (Campelo, 2010: 11).

Bibliografía

ALEN, B. (2010) El valor de las narrativas docentes para repensar la escuela secundaria. Un aporte de la Red de CAIE. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación – Promedu.

- ARAÚJO, J. y BORBA, M. (2004) “Construyendo investigaciones colectivamente en educación matemática”, en: BORBA, M. C. y ARAÚJO, J. L. (Comp.). Investigación Cualitativa en Educación Matemática. Limusa, Cideccyt. México. 110p. (p. 21-42).
- BENJAMIN, W. (1980) “El París del Segundo Imperio en Baudelaire”, en Poesía y Capitalismo. Iluminaciones 2. Madrid. Taurus. Pág. 21-120.
- _____ (2002) “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica”, en Ensayos. Tomo 1. Madrid. Editoria Nacional. Pág. 25-68.
- BOLÍVAR, A. (2009) “La gestión integrada e interactiva”, en ROMERO, C. Claves para mejorar la escuela secundaria. Buenos Aires. Edit. Noveduc. Pág. 41-61.
- CAMPELO, A. (2010) “Interrogantes abiertos en torno a la implementación de los Planes de Mejora”, en Secundaria en el Bicentenario. Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 9-11.
- EDELSTEIN, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- FIorentini, D. (2008) “¿Investigar prácticas colaborativas o investigar colaborativamente?”, en BORBA, M. C. & ARAÚJO, J.L. (Comp.) Investigación Cualitativa en Educación Matemática. México. Limusa, Cideccyt. Pág. 43-71.
- FREITAS, M. T. y FIORENTINI, D. (2007) “As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática”. Itatiba. Revista Horizontes. Vol.25, n. 1. Pag. 63-71, jan./jul. 2007.
- _____ (2008) “Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática”. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan./abr.2008, Pag. 138-149. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>.
- ROMERO, C. (2009) “Claves para mejorar la escuela secundaria. Buenos Aires. Edit. Noveduc.
- SAVIANI, D. (2008) Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas. Edit. SP: Autores Associados.
- SKOVSMOSE, O. y BORBA, M. (2004) “Research Methodology and Critical Mathematics Education”, en VALERO, P. & ZEVENBERGEN, (Eds.) Researching the Socio-Political Dimensions of Mathematics Education. Springer. Mathematics Education Library, Volume 35, Pag. 207-226. (Traducción al español: Cristina Esteley. Mimeo).
- TRIQUELL, X.; SAVOINI, S.; MOREIRAS, D. y RUIZ, S. (2011) Signos de infancia: Herramientas semióticas para la práctica psicopedagógica. Córdoba. Edit. Advocatus - Universidad Blas Pascal.
- VERON, E. (1987) La semiosis social. Barcelona. Gedisa.
- VIGGIANI BICUDO, M. A. (2004) “Pesquisa qualitativa e Pesquisa quantitativa segundo a abordagem fenomenológica”, en BORBA, M. y ARAÚJO J., Pesquisa Qualitativa em Educacao Matemática. Belo Horizonte. Edit. Auténtica. Pag. 101-118.

Documentos consultados

Plan Nacional de Educación Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 79/09.

Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 84/09.

Institucionalización y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 88/09.

Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 93/09.

Diego Agustín Moreiras: Lic. Comunicación Social, CEA (UNC) – CONICET.
diegoamoreiras@gmail.com

Comentarios de Libros



La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense

Javier Auyero y María Fernanda Berti. Katz editores, Buenos Aires, 2013. 174 páginas

Adriana Migliavacca

Aceptado Abril 2014

Comienza la tarde, tomo lista en el registro de asistencia. Maitén se acerca y me dice, en voz baja, que no va a venir mañana. “Le metieron un tiro a mi hermano en Villa Ceferina, ayer. Está en el hospital, está bastante bien. Mañana no vengo”. No anoto esta conversación en mi diario. Ya no llevo libreta. Igual, escucho. Sigo tomando asistencia. Pegaditos a mi escritorio, están sentados Osvaldo y Sami. “¡Mostrale a la seño, dale mostrale! La seño no va a decirte nada...”, le dice Sami a Osvaldo. Le pregunto a Osvaldo qué está pasando y este saca de su bolsillo una bala. “Me la encontré en la vereda de mi casa, cuando venía para acá”. Ricardo acota: “Debe ser de anoche... se sentían tiros por todos lados”. Les pregunto –porque no lo sé– si está usada. “No, seño, ¿ves? Le tiene que faltar esta parte. No está usada... es de una 9 milímetros”.

Yo tenía mi cámara de fotos en mi bolso. La llevé porque estoy fotografiando a mis alumnos de sexto para hacerles un video de egresados. Saqué mi cámara y retraté la bala. Sami pregunta: “¿Se las va a mostrar a mi mamá? ¿Las vas a poner en internet?” “¿Para qué sacás las fotos?”, preguntaban. Les contesté: “¿Se acuerdan de Javier, el señor que vino hace un par de meses acá al salón? Bueno... con él estamos terminando de escribir un libro sobre la vida del barrio ¿Se acuerdan de que algo les conté? Nos gustaría contar esta historia del encuentro de la bala” (Nota de Fernanda, 27 de noviembre de 2012: 13).

María Fernanda Berti, quien escribe esta nota de campo, ejerce como maestra en una escuela de un partido del sur del conurbano bonaerense. Junto a Javier Auyero, sociólogo egresado de la Universidad de Buenos Aires, es co-autora de una investigación que propone examinar los usos de la violencia en la vida cotidiana de los pobres urbanos, más específicamente, en “Arquitecto Tucci” (nombre de fantasía que los autores del libro emplean para hacer referencia al distrito estudiado) y a sus zonas aledañas.

Distintas preocupaciones atravesaron esta tarea que llevó tres años. En primer lugar, el hecho de que las discusiones públicas sobre “inseguridad”, tema que con frecuencia protagoniza tapas de diarios y titulares de noticieros televisivos, suelen tener como portavoces privilegiados a los sectores medios y altos de la estructura social, cuando son los más desposeídos quienes se encuentran diariamente expuestos a situaciones de violencia que atentan contra la propia vida. De manera que, como advierten los autores, raramente se los puede escuchar hablar públicamente de una problemática que viven a diario pero cuyo discurso parece ser “fabricado” y “manipulado” por otros. De allí la intención, explícitamente planteada por Auyero y Berti, de recopilar un material estadístico, periodístico y etnográfico que permita contrarrestar, como ellos afirman, “un persistente proceso de negación y silenciamiento”.

El reconocimiento del sentido político de un trabajo de tamaña envergadura abre la puerta a ciertas preguntas que, como explican los autores, difícilmente puedan agotarse dentro de los límites de una investigación académica. Una primera, nos remite al análisis de la propia estructura de poder que sustenta la trama de relaciones estudiadas, “¿Funcionan las violencias aquí expuestas como formas de control político y subordinación de los pobres por medio del terror? ¿Cómo? ¿Por qué?” (p. 8) Otra de ellas, allí donde se plantea la inquietud acerca de ¿cómo se logran disipar las marcas que la violencia deja en los cuerpos, los corazones y las mentes de aquellos más afectados por ella?, nos conecta con el propio campo de acción que, con intención consciente o no, se abre a partir de todo trabajo de producción de conocimiento.

Desde una preocupación ética y política, Berti y Auyero alertan frente a ciertas descripciones que, apelando a una lectura superficial y malintencionada, podrían llegar a utilizarse “para reproducir y reforzar los estereotipos usuales sobre los destituidos”, llevando a creer a los lectores que los habitantes del territorio donde se llevó a cabo la investigación son “feos, sucios y malos”, citando el título de la conocida película dirigida por el cineasta Ettore Scola. Es así como toman posición crítica frente a ciertos estigmas acusatorios que suelen circular en el campo de las Ciencias Sociales, muchas veces asociados a conceptos que emergen con una fuerte carga descalificatoria, como ocurre, como ellos mismos dicen, cuando en estos ámbitos se sugiere la existencia de una “cultura de la pobreza”. Sin embargo, y aun reconociendo aquellos riesgos que vienen de la mano de una posible “manipulación” de lo narrado, deciden asumir el desafío de contar estas historias, a sabiendas de la necesidad de una escritura cuidada, “controlada”.

¿Por qué la historia merece ser contada?

Uno de los argumentos más significativos de este trabajo, reside precisamente en la posibilidad de analizar los episodios de violencia en el marco de un *contexto* que trasciende ampliamente la mera agresión interpersonal. En realidad, lo que no suele verse

en la superficie de las situaciones de violencia entre las personas, es la existencia de una *cadena* de condicionamientos que conecta lo que sucede en el barrio, la escuela, el comedor comunitario, la feria... Dicen los autores:

Sabemos que el *contexto* es crucial a los efectos de evitar interpretaciones equivocadas o estigmatizadoras de la violencia en los márgenes urbanos. En otras palabras, para entender y explicar la violencia interpersonal que permea muchas de las interacciones de la zona es necesaria una contextualización radical. Cada episodio violento percibido deberá entonces ubicarse en su contexto estructural más amplio, así como en su contexto situacional más específico (p. 26. La cursiva es del original).

De esta forma, Auyero y Berti nos invitan a poner la mirada en un conjunto de factores que, externos al espacio social del barrio, alimentan el funcionamiento de lo que ellos llaman *cadena de violencia*. Así pues, la persistencia de la violencia en la vida cotidiana puede ser explicada a la luz de los procesos estructurales en los que operan, por dar algún ejemplo, una economía que somete a elevadísimos niveles de explotación a los trabajadores empleados en el mercado informal, la complicidad de las autoridades estatales, la expansión del mercado de drogas ilegales, entre otros. A este tipo de análisis, añaden la reconstrucción de las perspectivas de los sujetos que se encuentran inmersos en una trama de relaciones donde la agresión se transforma en una moneda corriente. Ese es el sentido con el que recuperan los relatos de los niños que acuden a la escuela y los de otros sujetos que habitan el barrio.

Al hacer referencia al libro, los autores lo definen como el producto de la colaboración entre una maestra que trabaja desde hace una década y un sociólogo que, habiendo conocido el barrio veinticinco años atrás, en el marco de su militancia política, regresó allí como investigador, de manera intermitente, entre los años 2009 y 2012. El texto se nutre de las notas de campo tomadas a diario al terminar la jornada de trabajo al frente de varios grados en tres escuelas locales, de dibujos que hicieron los alumnos sobre los aspectos positivos y negativos del barrio, de fotografías que ellos tomaron como parte de un taller organizado en una de estas instituciones educativas, y de entrevistas en profundidad realizadas a los residentes de la zona, doctores de los hospitales locales, así como a directivos y personal de las escuelas.

En la introducción, comentan que no era el estudio de la violencia en la zona la intención original en los comienzos del trabajo de campo. Por entonces, el interés de la investigación radicaba en la problemática de la contaminación pero, a las pocas semanas de comenzada la tarea, se encontraron con que, junto a las historias “tóxicas” que asomaban en los relatos de los niños (basurales a cielo abierto, ratas merodeando por los hogares, agua

con sabor a aceite, etc.), abundaban las referencias a los asesinatos, violaciones, tiroteos, peleas domésticas. El centro de la investigación se fue modificando y poco a poco fueron vislumbrando la necesidad de ampliar el marco de interpretación de esos relatos, analizando el modo en que las diversas formas de violencia se vinculan unas con otras, desde el espacio público de la calle hasta la esfera privada de la intimidad. El capítulo 1 avanza en la descripción del espacio público donde se desarrolló esta investigación, a partir de una selección de fotografías tomadas por los alumnos de la escuela, y de las observaciones, conversaciones y entrevistas mantenidas con habitantes del lugar y profesionales que trabajan allí. El capítulo 2, sitúa el aumento de la violencia interpersonal en el conurbano bonaerense en el contexto más amplio de la región latinoamericana, apelando a los aportes de antecedentes bibliográficos, sistematizaciones estadísticas y los propios relatos que se enhebran entre la escuela, las calles y los hogares del barrio. El capítulo 3 se centra en un conjunto acotado de casos, excavados en profundidad, con el propósito de desentrañar las conexiones entre las formas y los usos de la violencia en un territorio marcado por la pobreza y “la acción intermitente, selectiva y contradictoria del Estado”. Por último, el capítulo 4 desarrolla un análisis etnográfico acerca de las formas en que el Estado, en particular “las fuerzas de la ley y el orden”, se hace presente en el territorio.

Frente a quienes esperan un tratamiento “escolástico” del tema, los autores rescatan el valor del estilo narrativo, donde efectivamente se enraízan las herramientas teóricas y analíticas que sustentan la perspectiva epistemológica del estudio. Subrayan los fines descriptivos de este primer escrito y anuncian un trabajo de carácter “más explicativo” para un segundo libro. Realizan, asimismo, una importante advertencia. El hecho de que el libro se nutra de testimonios recogidos en la escuela no debe conducir a pensar que su tema es “la violencia en la escuela”, pues –como ellos destacan– en realidad fueron escasas las situaciones de agresión física interpersonal presenciadas en los establecimientos educativos en los que trabajaron en el transcurso de la investigación, aspecto que nos invita a abrir un conjunto de interrogantes interesantes, y por qué no auspiciosos, acerca de las características propias de los lazos que pueden construirse en el espacio escolar.

Quienes trabajamos en educación nos encontramos con una investigación que nos interpela en varios sentidos. Por un lado, contribuyendo a visibilizar las complejas condiciones estructurales que, en la actualidad, atraviesan la vida cotidiana de muchos de los niños que, parafraseando un ya conocido artículo de Sofía Thisted y Patricia Redondo (1999),¹ acuden a las “escuelas en los márgenes”. Pero, al mismo tiempo, nos sitúa frente al desafío de buscar respuestas y trabajar para encontrarlas, en un campo de acción que compromete nuestra práctica, como educadores, y como sujetos políticos.

1 Thisted, S. y Redondo, P. (1999) “Las escuelas primarias en los márgenes. Realidades y futuros” en Puiggrós, A. y otros. En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Ed. Homo Sapiens, Rosario.

Adriana Migliavacca: Mgter. en Política y Gestión de la Educación (UNLu), Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Adjunta Departamento de Educación, UNLu. adrianamigliavacca@yahoo.com.ar

La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad

Silvia Grinberg (coordinadora). Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos, 2013. 228 páginas.

Stella Mas Rocha
Aceptado Mayo 2014

Ya no resulta novedoso reconocer que la escuela es un producto de la modernidad. Frente a constantes anuncios sobre el fin de las ideologías, el dominio de la sociedad del conocimiento y la información, la ausencia del Estado y el desfundamiento de sus instituciones, el libro que coordina Silvia Grinberg viene a demostrar con numerosas bases empíricas, es decir, con trabajo *en el terreno*, que la escuela aún existe. Con el sugerente título “La escuela *not dead*”, los autores¹ han decidido posicionarse frente a lo evidente: la escuela, a pesar de todo y de todos, está ahí y, como antaño, mucho se sigue esperando de ella.

Los artículos que componen el libro confluyen en el propósito compartido de analizar las características del *hacer escuela* en un territorio concreto, específico, con las particularidades propias que adquirió la Patagonia argentina como espacio urbano a partir de las configuraciones geográficas producto no sólo de las decisiones locales sino también como efectos de las políticas nacionales e internacionales sobre la tierra. Los autores reconocen que el territorio, entonces, es una construcción histórica (tal como la escuela, podríamos agregar) y, por lo tanto, cambiante según la dinámica que adquiere el “capitalismo flexible”² en el siglo XXI. Así, el diagrama urbano que se dibuja en Santa Cruz en las últimas décadas actúa sobre las formas de vivenciar el espacio escolar por parte de diferentes actores sociales.

El libro, organizado en nueve capítulos, atraviesa distintos temas para dar cuenta de cómo se conjugan las políticas públicas de escolarización en un territorio marcado por la desigualdad social, económica y cultural. Desde la perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad, y a partir de los aportes de Deleuze sobre las sociedades de control, se abordan, entre otros aspectos: la constitución de la subjetividad de niños y jóvenes

1 Lucas Bang, Sergio Braticevich, Mariela Cestare, Silvia Grinberg, Eduardo Langer, Andrés Pérez, Rosa Ana Pirovano, Sandra Roldán, Viviana Sargiotto y María Eugenia Venturini.

2 Harvey, D. (2007) Breve historia del neoliberalismo. Barcelona, Akal.

escolarizados, las representaciones que tienen sobre el uso de las TICs, las prácticas de resistencia estudiantil y el control de las conductas, las características de la clase escolar (esto es, lo que sucede cotidianamente en el aula) y las percepciones de alumnos, docentes y padres sobre el futuro.

Varios y valiosos son los hallazgos de la investigación que llevaron adelante en la Universidad de la Patagonia Austral y que se reflejan en el texto que aquí se reseña. Uno de los más importantes, quizá, es la triste comprobación de que los niños y jóvenes pobres se mueven en espacios acotados: no sólo asisten a la escuela más cercana a su domicilio sino que la sociabilidad que construyen se circunscribe a los límites del barrio en que viven. Esto se combina, además, con que los sectores más pobres no eligen dónde habitar sino que lo hacen allí donde las políticas públicas favorecen las prácticas autogestionarias de sobrevivir por sí mismos. Coincidentemente, encontraron que los docentes que trabajan en las escuelas más pobres, en un gran porcentaje, tampoco eligen hacerlo allí sino que es consecuencia de la falta de alternativas para optar por otros lugares. Y sin embargo, o a pesar de ello, la escuela sigue siendo valorada por todos los que la transitan. Y en la escuela suceden cosas. Algunas de ellas son las que se relatan y analizan en el libro.

La referencia a la constitución de un “nuevo relato pedagógico” (p. 130), caracterizado por la disputa de viejos y nuevos sentidos de lo escolar, es otra de las contribuciones del texto. Aparecen aquí, como en otras investigaciones, evidencias sobre cierto debilitamiento de las conceptualizaciones y/o apelaciones al conocimiento científico por parte de los docentes. Esto daría cuenta de “prácticas pedagógicas flexibles” respecto de sus formas de enseñanza y de producción y reproducción curricular, en las que se combinan formas tradicionales de transmisión del saber con una valorización creciente de la pedagogía de las competencias.

El libro constituye, sin dudas, un gran aporte para quienes se interesan por lo que sucede en y con las escuelas que atienden, aunque no sólo, a los sectores más pobres de la población. Muestra un trabajo minucioso y serio que involucró a miles de estudiantes, sus padres y docentes. Y nos remite a seguir preguntándonos por las formas en que se producen y reproducen las desigualdades y el gran desafío que implica ampliar el horizonte cultural de estos niños y jóvenes pobres que se mueven en espacios territoriales y simbólicos restringidos.

Stella Maris Más Rocha: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Maestranda en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora investigadora en el área de Política Educacional (UNSAM, UNLu). Directora de las carreras de Educación (Licenciatura y Profesorado) de la UNSAM. smas@unsam.edu.ar

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

CARÁCTER DE LAS PUBLICACIONES.

1. La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero. Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1.1 Artículos originales e inéditos basados en:

- a) investigaciones científicas
- b) actividades de extensión
- c) experiencia en docencia
- d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.

1.2 Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

1.3 Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

1.4 La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

2. Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

1. La presentación de los artículos deberá ajustarse a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a

publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico. Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal
Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
 - En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
 - Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
 - Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

2. Mecanismos para la selección de artículos:

La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido. El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número, debiendo tener en cuenta las evaluaciones.

Las colaboraciones aceptadas se someterán a correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a: revistapolifonias@yahoo.com.ar

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas

Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Roberto Bottarini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Luciano Demergasso, Iliana Firpo, Paula Medela, Rosana Ponce y Miguel Somoza Rodríguez

Proyectos de investigación:

“Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI”

Directora: Roberta Paula Spregelburd

Integrantes del Equipo: Roberto Bottarini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Luciano Demergasso, Iliana Firpo, Paula Medela, Rosana Ponce y Miguel Somoza Rodríguez

“RELEE¹ III Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Escritura y lectura en perspectiva histórica. Estudios interuniversitarios de posgrado”

Directora: Teresa Artieda (UNNE)

Integrantes: Roberta Paula Spregelburd y Mirta Teobaldo

Proyectos de extensión:

“Museo de las Escuelas”

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Instituciones involucradas: UNLu y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

“Fondo Bibliográfico Luis Iglesias. Colección especial de la Biblioteca de la

¹ RELEE es una red de universidades nacionales y extranjeras dedicada al estudio de la lectura y la escritura. Actualmente está integrada por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina); la Universidad Nacional de Luján (Argentina); la Universidad Nacional del Comahue (Argentina); la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). En el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El objetivo principal consiste en diseñar carreras de posgrado (especialización y/o maestría) en esta área.

Universidad Nacional de Luján”

Responsable: Susana Vital (suvital@hotmail.com)

Integrado al proyecto **“Creación de la División Colecciones Especiales de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Luján: Archivo de la Memoria de la UNLu y Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias”**, director Carlos Coviella y codirección de Graciela Cortabarría y Susana Vital, Programa de Promoción de la Universidad Argentina, SPU. 2010-2011. La colección incluye un Archivo Documental sobre Alfabetización de Adultos como corolario de la investigación sobre el tema, bajo la responsabilidad de Roberto Bottarini (erreabe@ciudad.com.a)

Destinatarios: Población en general, estudiantes, investigadores

Programa “Las relaciones entre didácticas específicas e identidades culturales: un abordaje interdisciplinario para su análisis”

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: Ma. del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía Rotondaro, Paula Edelstein y María Laura Motto

Proyectos de investigación:

“Diversidad cultural, educación y estrategias de desarrollo comunitario: la matriz de pensamiento latinoamericana hoy”

Directora: Liliana Trigo

Integrantes del Equipo: María Laura Motto y Paula Edelstein

“Estudio de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización desde la conformación del sistema educativo a la actualidad”

Investigadora Individual: Gabriela Cruder

Programa “El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos”

Director: Víctor Feld (victor_feld@yahoo.com.ar) / Codirectora: Ma. Fernanda Pighín

Integrante del Equipo: Silvina Davio

Proyectos de investigación:

“El procesamiento numérico y el cálculo en niños y niñas en contextos socioculturales rurales”

Director: Víctor Feld

Integrante del Equipo: Silvina Davio

“El procesamiento numérico, el cálculo y las intervenciones pedagógicas en niñas/os en contextos socioculturales rurales”

Director: Víctor Feld / Codirectora: Ma. Fernanda Pighín

Becaria Perfeccionamiento, UNLu: Silvina Davio

“Neurofisiología del número en niños preescolares de sala de cinco años de Nivel Inicial”

Directora: Ma. Fernanda Pighín / Codirector: Víctor Feld

Integrantes del Equipo: Silvina Davio, Sebastián Giacchino y Pilar Barañao
“Desarrollo histórico y actual de la teoría neurofisiológica. Aportes a la educación”
Director: Víctor Feld
Integrantes del Equipo: Ma. Fernanda Pighín, Silvina Davio, Sebastián Giacchino y Pilar Barañao

Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Beatriz Gualdieri, Javier Di Matteo y Diana Vila

Proyectos de investigación:

“Educación popular y producción de conocimientos. Análisis de experiencias”

Directora: Norma Michi

Integrantes del Equipo: Diana Vila y Javier Di Matteo

“Educación, movimientos populares y transformación social en la Argentina. De los 70 a la actualidad”

Co-directora: Norma Michi

Becaria CONICET: Natalia Baraldo

Proyectos de Investigación

“La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Ciudad de Bs. As.”

Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)

Integrantes del Equipo: Stella Maris Mas Rocha y Laura Rodríguez

“La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Provincia de Bs. As.”

Directora: María Rosa Misuraca

Integrante del Equipo: Betania Oreja Cerruti

“Escuelas populares. Características de su pedagogía”

Directora: Silvia Brusilovsky / Co-directora: Ma. Eugenia Cabrera

Asesora Pedagógico-Didáctico: Mónica Insaurralde

Integrante del Equipo: Carina Kloberdanz y Juana Erramuspe

“Razón y pasión en la historia del nivel inicial: Hebe San Martín: las huellas de su protagonismo”

Directora: Noemí Simón / Co-directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Rosana Ponce, Ana Encabo, María Pugliese, Stella M. Notta, Ma.

E. Laffito, Norma Montaiuti, María del Carmen Silva, Mónica Anghileri, Silvana Giuriati, Estefanía Papakiriapoulos

“La educación secundaria de Adultos. Un estudio de políticas y prácticas en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.”

Directora: Ma. Sara Canevari (mscanevari@gmail.com) / Co-directora: Norma Michi

Integrantes del Equipo: Andrea Zilberzstain, Fernando Lázaro, Ricardo Garbe e Ivana Muzzolon

“Programas nacionales para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación”

Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)

Becaria CONICET: Betania Oreja Cerruti

“Diseño de políticas en educación: la intervención del Ministerio de Educación a través de la formulación de programas para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación”

Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)

Becaria CONICET: Betania Oreja Cerruti

“Escuelas y movimientos Sociales. La experiencia político-pedagógica de los bachilleratos populares de jóvenes y adultos.”

Directora: Silvia Brusilovsky (sbrusil@arnet.com.ar) / Co-directora: Norma Michi

Becaria CONICET: Paola Rubinzstain

“Las notas en margen de los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo.”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)

Integrante del Equipo: Silvina Ninet

“Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos. Una aproximación desde el estudio de los materiales Educativos”

Directora: Ma. Teresa Watson (mariateresawatson@gmail.com) / Co-directora: Gabriela Bergomas (UNER)

Integrante del Equipo: Inés Areco

“Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias sindicales de los trabajadores de la educación”

Directora: Marcela Pronko / Co-directora: Adriana Migliavacca (adrianamigliavacca@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Gonzalo Rodríguez y Matías Remolgao

“Las experiencias traumáticas y su transmisión generacional a través del arte: constitución de ‘lugares de la memoria’ en la Ciudad de Bs. As.”

Directora: Brisa Varela

Integrantes del Equipo: Gustavo Keegan, Carolina Tarda

“La institución universidad en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del Profesorado de Educación Física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de la identidad docente”

Directora: Mariel Ruíz / Co-directora: P. Gómez

Integrante del Equipo: Celina Castro

“Proyecto de aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial”

Directora: Simon Noemi

Integrantes del Equipo: Lila Ferro y Ana Encabo

“¿Qué es la Educación Física? La praxis de los profesores de educación física en escuelas secundarias”

Directora: Andréa Graziano / Co-directora: Cinthia Wanschelbaum

Integrantes del Equipo: Benito Francisco, Gabriela Bruzesse, Alberto Cucchiani, Liliana Mosquera, Nora Vauthay, Mónica Zaraboso y Analía Mamani

“Representaciones e intervenciones de futuro de alumnos que finalizan la escuela media.”

Director: Diego Siniuk / Co-director: Fernando Imbroscia

“Hegemonía empresarial y estrategias de disciplinamiento laboral: disputas dentro y fuera de las fabricas”

Directora: Claudia Figari / Codirectora: Alicia Palermo

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernandez , Dana Hirsh y Guido Galafassi

“Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura”

Directora: Ma. Ignacia Dorrnzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ma. Fabiana Luchetti, Diana Rosenfeld, Rosa Peralta y Analía Falchi

“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003-2012) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas, de género y de participación política”

Directora: Alicia Palermo

Integrantes del Equipo: Juana Erramuspe, M. Ana Gonzalez, Luciana Manni, Martina García, Gabriela Orlando, Micaela Astorga y Patricia Wilson

“Accesos y exclusiones a la Cultura escrita desde mediados del siglo XVIII en el espacio territorial bonaerense”

Directora: Ma. Cristina Linares / Co-director: Roberto Bottarini

Integrante del Equipo: Juan Balduzzi

Proyectos de Extensión del Departamento de Educación

Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)

“Educación y Multiculturalidad”

Directoras: Marta Tomé y Beatriz Gualdieri

Instituciones involucradas: CTERA y otras organizaciones sindicales, organizaciones indígenas, escuelas EGB y NI, otras organizaciones educativas

Destinatarios: Docentes, organizaciones comunitarias indígenas, organizaciones sindicales, estudiantes UNLu

“Educación intercultural II - conocimiento y diagnóstico de la diversidad”

Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)

Destinatarios: docentes de diversas modalidades, niveles y áreas, miembros de pueblos originarios y otros grupos socioculturales marginados, estudiantes universitarios y de profesorado, de las provincias de Neuquén y Río Negro. Asociación Espacio Colectivo Alfar para Pensar-Hacer desde las Identidades; Mutual de Trabajadores de la Educación del Neuquén (MUTEN).

“Cátedra Abierta Intercultural”

Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)

Instituciones involucradas: Asociación Espacio Colectivo ALFAR, Asociación Sudamericana de Filosofía y Teología Interculturales ASAFTI, Grupo Interdisciplinario de Estudios Interculturales Latinoamericanos GIEIL, Unión Trabajadores de la Educación UTE-CTERA-CTA, Espacio simbólico significativo y encuentro de los Pueblos Originarios de Parque Avellaneda La WAK'A, Postítulo en Educación Intercultural ISFD N° 105

Destinatarios: Docentes de todos los niveles y modalidades, instituciones educativas, grupos comunitarios, movimientos sociales, cooperadoras, estudiantes, organizaciones sindicales, ONGs, vecinos, colectividades, etc.

“Interculturalidad y Pedagogía”

Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)

Instituciones involucradas: Espacio Colectivo ALFAR y la Cátedra Abierta Intercultural.

Destinatarios: Docentes de todos los niveles y modalidades, miembros de instituciones educativas, de salud, grupos comunitarios, movimientos sociales, organizaciones sindicales, ONGs, colectividades, estudiantes de la zona de influencia de la UNLu

“La alimentación como identidad compartida”

Directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)

Instituciones involucradas: Escuela Infantil UNLu, Jardín Compañeritos (Municipalidad de Luján), Comedores Barriales y Sociedades de Fomento

Destinatarios: Alumnos de escuelas de NI, usuarios comedores barriales, fomentistas

“Colección bibliográfico y archivo Hebe San Martín”

Directora: Burgos, Noemí

Instituciones involucradas: UNLu

Destinatarios: Biblioteca UNLu, comunidad docente

“Los lenguajes artísticos en la Escuela Infantil UNLu”

Directora: Brandt (emabrandt@fibertel.com.ar), Penchansky y Santarcangelo

Instituciones involucradas: Escuela Infantil, UNLu

Destinatarios: Docentes de Escuela Infantil UNLu, padres de niños de la escuela infantil de la UNLu

“La Extensión Universitaria como política de participación en procesos de desarrollo social: un programa de capacitación y trabajo barrial UNLu”

Coordinadora: Claudia Fianza

Destinatarios: Estudiantes de todas las carreras a partir del 2º año, graduados, auxiliares, personal técnico y de servicios de la UNLu. Integrantes de organizaciones sociales y gubernamentales, docentes de escuelas públicas de Luján, San Miguel y zona de Influencia

“El desarrollo del PEI de la Escuela N°27 de San Miguel a partir del marco teórico del MIP”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Instituciones involucradas: EP 27, EP 25, EP 38, EP 31, EP 3

Destinatarios directos: docentes de cada una de las escuelas; indirectos: los alumnos a cargo de dichos docentes y sus familias.

“Dispositivo interdisciplinario de atención a las problemáticas complejas del aprendizaje”

Directora: Ariel Librandi (ariel@librandi.com.ar)

Instituciones involucradas: DASMI

Destinatarios: Estudiantes UNLu, familia de los alumnos asistidos, equipos técnicos y profesionales de la obra social y de escuelas, población escolar asistida por DASMI

“Articulación Universidad Nacional de Luján (UNLu) – Institutos de Formación Docente (ISFD): Taller de capacitación para docentes de inglés egresados del ISFD”

Directora: Ma. Ignacia Dorrnzoro (mignaciak@gmail.com)

Instituciones involucradas: ISFD

Destinatarios: Egresados de los Profesorado en Inglés de los Institutos de Formación Docente (ISFD) de la zona de influencia de la UNLu

“Proyecto formativo para los estudiantes de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación”

Directora: Ma. Laura Galaburri (mlgalaburri@gmail.com)

Destinatarios: Estudiantes de la Lic. y Prof. en Cs de la Educación, docentes de la carrera

“El lugar de las Tecnologías de la Comunicación (TICs) en las escuelas ¿Recursos didácticos o contenidos curriculares?”

Directora: Susana Muraro (smuraro@unlu.edu.ar)

Instituciones involucradas: UNLu

Destinatarios: Superiores, directores y docentes de informática y/o computación o TICs de los diferentes niveles educativos.

“Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la escuela especial: criterios curriculares de empleo”

Directora: Susana Muraro (smuraro@unlu.edu.ar) y Ariel Librandi

Instituciones involucradas: Escuela 501 de Luján

Destinatarios: Directores y docentes de la Escuela 501

“Educación Popular en Organizaciones y Movimientos Sociales. Los sujetos colectivos protagonistas de la producción de conocimientos 2011-2012”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Instituciones involucradas: Organizaciones y movimientos sociales

Destinatarios: Organizaciones y movimientos sociales

“Hombres y naturaleza en la cultura urbana ante la crisis ambiental actual. Acciones de intervención”

Directora: Marta Tomé

Instituciones involucradas: Escuelas Medias del Sur de la CABA

Destinatarios: Docentes y directivos de las Escuelas: Comercial n° 12 (CABA), EMEM n° 14 (CABA) y Técnica n° 8 (CABA)

“Capacitación en Alfabetización Inicial”

Directora: Ma. Laura Galaburri (mlgalaburri@gmail.com)

Instituciones involucradas: DGE Supervisión zona Luján y Escuelas EGB y NI, Escuelas de Educación Especial, Centro Educativo Complementario.

Destinatarios: Personal de supervisión, dirección y maestros escuelas EGB y NI zona Luján, Alumnos de esas escuelas.

“Charlas de Café”

Directora: S. Maranzano

Instituciones involucradas: Delegación San Fernando UNLu, Secretaría de Deportes de la Nación “Programa Argentina nuestra cancha”, Programa Nademos, Sociedad Argentina de Diabetes

Destinatarios: Estudiantes de Educación Física y público en general

“Did. de la historia: una propuesta de articulación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”

Directora: María Teresa Basilio

Destinatarios: Estudiantes del Profesorado de Historia UNLu, profesores de Historia y otras Ciencias Sociales que se desempeñen en nivel secundario y superior, estudiantes de Historia de otras instituciones de nivel superior, público en general interesado

“Educación popular, formación y trabajo docente”

Directora: Silvia Vazquez

Instituciones involucradas: Dirección de Educación del Municipio de Morón

Destinatarios: Trabajadores docentes de los servicios educativos dependientes del Municipio de Morón, trabajadores docentes y estudiantes de la UNLu que participen en la organización

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

E-mail: sipeduc2014@gmail.com

Telefono: 02323-423979/423171 int. 293-297

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas

Dir.: Liliana Gastrón

Acreditado por CONEAU – Res. 652/05

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Acreditada y Categorizada “A” por CONEAU – Res. 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Marta B. Goldberg

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 138/10

Maestría en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Marta B. Goldberg

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 148/10

Especialización en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 885/09

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>

Esta edición se terminó de imprimir en Mayo de 2014 en los
Talleres Gráficos de la Dirección de Publicaciones e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján



DOSSIER “INGRESO UNIVERSITARIO”

V ENCUENTRO NACIONAL Y II LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: “POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN. NUEVAS COMPLEJIDADES; NUEVAS RESPUESTAS”

“LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON EL SABER EN LA ESCUELA Y EN LA UNIVERSIDAD, PROBLEMÁTICAS, METODOLOGÍAS Y RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES”, Bernard Charlot

“INGRESANTES Y DOCENTES: MIRADAS ACERCA DEL ESTUDIO UNIVERSITARIO”, Halina Stasiejko, Karina Krauth y Loreley Pelayo Valente

“LECTURA, ESCRITURA, DIÁLOGOS: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL INGRESO UNIVERSITARIO”, Silvina Baudino, María del Pilar Britos y Eleonora Friedrich

“EL INGRESO EN INGENIERÍA: POLISEMIAS Y DISPUTAS”, Rita Lilian Amieva

ARTÍCULOS

“INCLUSIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MOZAMBIQUE”, María Josefa Cabello Martínez e Irene Martínez Martín

“ARGUMENTAR Y ESCRIBIR PARA APRENDER BIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD: REVISIÓN DE ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS DE ALUMNOS”, María Elena Molina

“¿DIVERSIDAD O DESIGUALDAD?: UNA POLÍTICA DE IDENTIDADES FRAGMENTADAS”, Evangelina Rico

“PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL. REFLEXIONES, PROPUESTAS”, Diego Agustín Moreiras

COMENTARIOS DE LIBROS

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL