

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 28 ~ Junio 2018

NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA

ISSN 1515-9485

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N°1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

N° 28, Junio 2018
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485 - ISSN (electrónico) 2313-9927



INDEXACIONES:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
QUALIS/CAPES - Brasil.
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.
SciELO - Scientific Electronic Library Online: www.scielo.org
CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades: www.dgb.unam.mx
REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
ESCI – Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.

BASE DE DATOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares:
www.uib.es/catedra_iberoameri-cana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México:
www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Natalia Cuchan - Jorgelina Méndez - Juan Suasnábar - Natalia Vuksinic.

ARTE DE TAPA: Lucrecia Etchecoin - María Guadalupe Suasnábar (Instituto de Estudios Escenográficos - www.in-dees.com.ar - Facultad de Arte, UNCPBA).

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE TAPA: Yanina Jensen - Matías Petri (Chila Producciones - www.chilaproducciones.com.ar).

SUSCRIPCIÓN:

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com o espacios@fch.unicen.edu.ar
Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.
www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar
Facebook Fan Page: Revista Espacios en Blanco

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNCPBA)**

Rector

Cr. Roberto Tassara

Vicerrector

Dr. Marcelo Aba

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)

Decana

Prof. Alicia Spinello

Vicedecana

Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES)

Vice-directora (a cargo)

Dra. Andrea Díaz

ESPACIOS EN BLANCO

DIRECTORA

Dra. Renata Giovine

CO-DIRECTORA

Dra. Rosana Corrado

SECRETARIA DE REDACCION

Mgter. Jorgelina Mendez

**COMITE EDITORIAL
NEES/FCH/UNCPBA**

Ana María Montenegro

Andrea Díaz

Daniela Eizaguirre

Graciela Fernández

Liliana Martignoni

Lucía García

Mabel Guidi

María Ana Manzione

María del Carmen Rímoli

EQUIPO EDITORIAL

Juan Suasnábar

María Laura Bianchini

Mercedes Baldoni

Natalia Correa

Natalia Cuchan

Natalia Vuksinic

Nerina Menchón

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Revisión al Inglés

Samantha Ameztoy

CONSEJO ASESOR

Adriana Puigrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas - Brasil)

Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)

Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)

Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)

Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)

Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)

François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)

Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)

Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)

Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)

Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)

Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)

José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)

María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)

Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - Argentina)

Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)

Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

Summary

Dossier N° 28 – Teacher training, a weft in development.

Presentation

Graciela Fernández, María del Carmen Rimoli, Nora Ros.....	9
<i>Decolonization of Teaching Training: Searching for Meaning in the Social Transformation</i>	
José Ignacio Rivas Flores.....	13
<i>Working with the youngsters. Here, you will find some considerations when addressing the teachers' training course and teaching in today's schools</i>	
Andrea Alliaud.....	33
<i>The narration of the educational experience as training. Narrative documentation and professional development of teachers.</i>	
Daniel Suárez y Valeria Metzdorff.....	49
<i>Reflective practice for active teachers. Possibilities and limitations</i>	
Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti.....	75

Artículos

The principles of neoliberalism and their instruments in education

Juan Elias Aspeé Chacón.....	93
<i>Read to learn natural sciences, a stage full of images, beliefs, occurrences...</i>	
Ana María Espinoza y Adriana Casamajor.....	107
<i>Critical reflections upon the notion of bullying from a case study. An analysis of the symbolic struggles for the power over nomination in schools</i>	
Pablo Di Nápoli.....	131
<i>First year at University from professors' perspectives. Welcome politics, teaching and curriculum</i>	
María Paula Pierella.....	161
<i>Technologies and effects of reform. Analysis of the reception and implementation of recent educational reform in the Province of Santa Cruz</i>	
Carla Villagran.....	183
<i>Education, development and empowerment: towards a new approach to the university training of educators and social workers</i>	
Manuel Barbosa.....	203
<i>Validation and Uses of Scientific-Academic Knowledge: Towards a Community University of Experiential Knowledge</i>	
Gisele Bilañski.....	221
<i>Democratic Universities? Assumptions and new configurations</i>	
Elisabeth Jorge y Agostina Cuneo.....	245
<i>Pre-university schools in Argentina: admission policies and distributive justice</i>	
Emilia Di Piero.....	257
<i>Challenge school exclusion from the pedagogical-organizational forms. The case of a secondary school dependent on national universities</i>	
María Rosa Misuraca, Sonia Marcela Szilak, Karina Alejandra Barrera.....	279

Jóvenes investigadores

Inclusion and change in secondary education: positions on educational policy within the Uruguayan left

Julia Zorrilla.....	305
---------------------	-----

NEES/CICPBA:.....	333
--------------------------	------------

Índice

Dossier N° 28 – La formación docente, una trama en desarrollo.

Presentación

Graciela Fernández, María del Carmen Rimoli, Nora Ros.....	9
<i>Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social</i>	
José Ignacio Rivas Flores.....	13
<i>Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la enseñanza y la formación en las escuelas de hoy.</i>	
Andrea Alliaud.....	33
<i>Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes</i>	
Daniel Suárez y Valeria Metzdorff.....	49
<i>La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones</i>	
Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti.....	75

Artículos

Los principios del neoliberalismo y sus instrumentos en la educación

Juan Elias Aspeé Chacón.....	93
<i>Leer para aprender ciencias naturales, un escenario poblado de imágenes, creencias, ocurrencias...</i>	
Ana María Espinoza y Adriana Casamajor.....	107
<i>Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar</i>	
Pablo Di Nápoli.....	131
<i>El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum</i>	
María Paula Pierella.....	161
<i>Tecnologías y efectos de reforma. Análisis de la recepción y puesta en marcha de la reciente reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz</i>	
Carla Villagran.....	183
<i>Educación, desarrollo y empoderamiento: hacia un nuevo planteamiento de la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales.</i>	
Manuel Barbosa.....	203
<i>Validación y usos del saber científico-académico: hacia una comunidad universitaria de saber experiencial</i>	
Gisele Bilański.....	221
<i>¿Universidades Democráticas? Supuestos y nuevas configuraciones</i>	

Elisabeth Jorge y Agostina Cuneo.....	245
<i>Escuelas Preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva</i>	
Emilia Di Piero.....	257
<i>Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN</i>	
María Rosa Misuraca, Sonia Marcela Szilak, Karina Alejandra Barrera.....	279
Jóvenes investigadores	
<i>La inclusión y el cambio en la educación media: posturas sobre política educativa dentro de la izquierda uruguaya (2005-2014)</i>	
Julia Zorrilla.....	305
NEES/CICPBA: Fichas Técnicas.....	333
Publicaciones anteriores.....	335
Normas para la presentación de trabajos.....	337
Solicitud de fe de erratas N°27 – Fermín Torrano.....	340

vínculo

DOSSIER

La formación docente, una trama en desarrollo

ESPACIOSENDE

pedagógico

Nº 28

ENSEÑANZA

ENSEÑANZA



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires

**FORMACIÓN
DOCENTE**



EEB

cultura

revista
de
educación

juvenil

28

EDITORAS

Graciela M. E. Fernández

María del Carmen Rímoli

Nora Ros



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires



NEES
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN

CURRICULO
CURRICULUM

PRÁCTICA

práctica
reflexiva

JUNIO 2018
SERIE INDAGACIONES

Dossier - La formación docente, una trama en desarrollo

"La formación docente, una trama en desarrollo"

Teacher training, a weft in development

*Graciela M. E. Fernández**

*María del Carmen Rímoli***

*Nora E. Ros****

Presentación

Hace aproximadamente tres décadas que se están desarrollando estudios más profundos sobre la formación docente. Los resultados de diversas investigaciones coinciden en señalar que las propuestas de formación docente tradicionales ya no alcanzan pero también evidencian que no es simple determinar cuáles son los cambios más adecuados y mucho menos cómo gestionar su puesta en práctica. Vemos que en la sociedad en general, y al interior de las instituciones educativas en particular, los avances tecnológicos y las condiciones económicas, sociales y políticas, generan momentos de rupturas y crisis, donde se pone en tela de juicio el valor del conocimiento y de la formación docente. Es así que presentamos en este Dossier resultados de investigaciones de autores nacionales e internacionales que abordan diferentes miradas y perspectivas acerca del tema que nos convoca, realizando valiosos aportes que nos permiten seguir pensando la formación docente. Se trata, a nuestro criterio, de invitaciones a pensar y a iniciar búsquedas personales y profesionales de nuevos significados a las prácticas cotidianas.

El texto de **José Ignacio Rivas Flores**, titulado, "*Descolonizando la formación del profesorado: Buscando sentido en la transformación social*" aborda la tesis de

* Profesora, Magister y Doctoranda en Educación, Profesora Titular del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Centro Asociado CICPBA, FCH, UNCPBA.

E-mail: grafe@fch.unicen.edu.ar

** Profesora, Magister y Doctoranda en Educación, Profesora Adjunta del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Centro Asociado CICPBA, FCH, UNCPBA.

E-mail: mrimoli@fch.unicen.edu.ar

*** Profesora, Magister y Doctoranda en Educación, Profesora Titular del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Centro Asociado CICPBA, FCH, UNCPBA.

E-mail: nros@fch.unicen.edu.ar

que la estructuración de la formación del profesorado ha dependido históricamente del sistema educativo, fluctuando en su objetivo entre la capacitación profesional o la formación científico-pedagógica. Luego alerta sobre la implementación de procesos instrumentales, económicos productivos, provenientes de lógicas político partidista, mercantilista, a partir del avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular; que han generado un conocimiento sedimental. Ante esto plantea realizar una ruptura epistemológica con los principios que sustentan las prácticas antes mencionadas. Es decir, nos propone, desde la reflexión colectiva, entrar en un proceso de deconstrucción de las prácticas profesionales y los significados que la sustentan.

La autora **Andrea Alliaud**, en su trabajo "*Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la enseñanza y la formación en las escuelas de hoy*" se cuestiona ¿cómo pensar y abordar la enseñanza en los escenarios educativos del presente?, ¿cómo trabajar con los estudiantes que protagonizan las obras pedagógicas que en muchos casos resultan dramáticas hoy? En el texto expresa que no se trata de la escuela que soñamos, la que imaginamos, ni tampoco, seguramente, la que vivimos cuando fuimos alumnos; sino de una escuela que si bien es la misma (en tanto mantiene más o menos intacta su forma moderna) es en muchos aspectos muy diferente. El trabajo avanza sobre algunas características propias de los jóvenes estudiantes que transitan por los niveles secundario y superior de escolaridad, así como de las posibilidades de construir con ellos un vínculo pedagógico desde la apertura y proximidad, que permita encontrarnos, enseñarles y hasta disfrutar de saber y poder hacerlo. Además, retoma el aporte de distintos autores, avanzando en propuestas de acción para la guía, el acompañamiento o la inspiración del desarrollo de nuestras propias obras de enseñanza y formación. Completa su relato confiando en que quizás el drama encuentre chances de convivir con otros géneros sin perder de vista la transmisión cultural y la formación que, como adultos y docentes, tenemos la responsabilidad de saber y poder asegurar.

Por su parte, **Daniel Suarez** y **Valeria Metzdorff** nos presentan "*Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes*". En este artículo se nos propone pensar y narrar la

formación de los docentes como experiencia e investigación pedagógica, así como una modalidad particular de desarrollo profesional docente centrado en la indagación cualitativa e interpretativa del mundo escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo. Esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente se organiza en una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación pública y cambio. En particular, desde la mirada de los autores, les interesa activar la memoria pedagógica de la escuela y "profundizar narrativamente" el discurso público acerca de la educación.

Finalmente, **Rebeca Anijovich** y **Graciela Cappelletti**, en su texto "*La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones*" proponen el análisis y la problematización de las prácticas reflexivas de los docentes, tanto en contextos escolares formales como no formales. Las autoras consideran la reflexión como un proceso que pone en duda certezas, que intenta enlazar fenómenos que no tienen relación o visibilizarlos; un proceso que reconoce lo diverso y busca formular más preguntas que respuestas, considerando que la reflexión es opaca, no es visible y entonces la pregunta que instalan es *¿cómo sabemos que un docente reflexiona sobre sus prácticas?* Coinciden con numerosos autores en que es a través de la reflexión que el profesor comprende mejor su actividad profesional, y que la reflexión sobre los problemas de enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica. Así mismo, nos proponen considerar el análisis reflexivo como la detección de un problema y la búsqueda de modos coherentes y armoniosos de resolución.

Recuperando la imagen de trama en desarrollo, las voces que presentamos nos invitan a seguir pensando y repensando el qué, el cómo y el por qué de la formación docente en estos tiempos.

Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social

Decolonization of Teaching Training: Searching for Meaning in the Social Transformation

*José Ignacio Rivas Flores**

Resumen

La formación del profesorado históricamente se ha estructurado en dependencia al sistema educativo, atrapado entre la capacitación profesional y la científico-pedagógica. Últimamente, con el avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular, se están implementando procesos cada vez más instrumentales desde lógicas ajenas a la educación, de tipo político partidista, económico productivo y de mercantilización del conocimiento. Se hace necesario mirar hacia otras lógicas de formación que rompan la inercia instituida, reconvierta el conocimiento sedimental con el que llega el alumnado tras su paso por la escuela y cree las condiciones para una transformación de las prácticas pedagógicas. En esta lógica se encuadran las propuestas formativas que se presentan; se revisan procesos de formación que buscan crear puentes y vínculos entre escuela y universidad, transformando tanto la propuesta curricular, entendida como un diálogo controvertido con la realidad, como el escenario físico, social y cultural de la formación.

Palabras Clave: Formación del profesorado; conocimiento profesional; curriculum; transformación social.

Abstract

Teacher training has historically been structured in dependence on the educational system, caught between professional and scientific-pedagogical training. Ultimately, with the advance of the technical perspective of the curricular theory, increasingly instrumental processes are being implemented from foreign logics to education, like political parties, economic and commodification of knowledge. It is necessary to look to other training logics that break the instituted inertia, reconverting the sedimental knowledge with which students arrive after passing through the school and creating the conditions for a transformation of pedagogical practices. In this logic, the formation proposals presented are framed; training processes that seek to create bridges and links between school and university are reviewed, transforming both the curricular proposal, understood as a controversial dialogue with reality, and the physical, social and cultural setting of the training.

Key words: Teacher Training; professional knowledge; curriculum; social change.

RIVAS FLORES, J.I. (2018) "Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 13-31. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

*Dr. en Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos. Universidad de Málaga.
E-Mail: i_rivas@uma.es

La herencia de la modernidad

La modernidad irrumpe en la historia cargada con la herencia del racionalismo emanado de la ilustración, la emergencia de las nuevas propuestas económicas del liberalismo y la necesidad de construir un nuevo orden político a partir de la configuración del emergente Estado Nacional. Representó el cambio de un régimen social, cultural y político, de carácter absolutista, religioso y aristocrático, a otro basado en el conocimiento, la participación, la economía de mercado y el reconocimiento de los derechos ciudadanos. En definitiva, se establecen las condiciones para el desarrollo social y cultural de los últimos 250 años, con indudables aciertos en el terreno de la técnica y el progreso socio-económico pero también con nuevas ataduras y dependencias desde el punto de vista del conocimiento y de la concepción del sujeto.

En este terreno es en el que debemos entender la construcción de los sistemas educativos que se han dado en este nuevo marco y todas las instituciones que los acompañan (Hamilton, 1989; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Díaz y Rivas, 2007; Zufiurre y Hamilton, 2015). Todas ellas han ido surgiendo de acuerdo al avance de las nuevas ideologías tecnocráticas y positivistas que han estado en sus orígenes y que vienen acompañándolas hasta la actualidad.

No podemos obviar que los últimos tiempos están asistiendo a transformaciones importantes en el ámbito social, cultural y científico, las cuales son el resultado de una nueva reconfiguración de los pilares establecidos en su momento y sobre los que se ha ido edificando el mundo actual. Bauman (2004) achaca estos al debilitamiento del Estado-Nación que "ya no brinda el sostén que solía proporcionar (...) se deshace de sus ambiciones pasadas y cede las funciones que alguna vez había guardado celosamente contra los competidores existentes y aún por surgir" (p. 28). Desregulación, flexibilidad, recorte de gasto público, desplazamiento de lo público a lo privado son las nuevas guías de la sociedad.

Desde mi punto de vista esto es el resultado de la ruptura del pacto de la modernidad entre liberalismo, nacionalismo y Estado-Nación (Díaz y Rivas, 2007), que sentaron las bases de este nuevo proyecto social. Una vez liberadas las ataduras del liberalismo respecto al proyecto de Estado Nacional, motivado por la

globalización, el surgimiento de las grandes corporaciones, entidades supranacionales, etc., el pacto pierde vigencia cambiando buena parte de las reglas de juego que venían actuando. En esta ruptura quién queda indemne, podríamos decir sin duda que triunfante, es el liberalismo, transformado en un proyecto globalizador, ya no solo económico, sino también político, social y cultural. El racionalismo, como componente que daba sustento cognitivo a este proyecto, queda subsumido en el nuevo papel que le otorga el nuevo orden; esto es, dotar de credibilidad al aparato de poder orquestado desde el neoliberalismo. Algo que, por otro lado, estaba presente desde el principio. Como afirma de nuevo Bauman (2004):

"La ciencia moderna se constituyó, en la práctica, como esa rama de la inteligencia para la cual la realidad existente (el segmento del escenario donde se desarrollaba la acción que aún permanecía impenetrablemente opaco, oculto tras las sombras, y por ende todavía libre de interferencia y control) era el enemigo" (p. 10)

Esto significa que el proyecto de la modernidad tiene auténtico interés por desarrollar la realidad para hacerla más receptiva al cambio; por tanto más blanda y maleable. De este modo los diversos colectivos e instituciones, arrogándose esta capacidad de moldeamiento de la realidad de acuerdo a sus intereses particulares, se enfrentan en una lucha por el poder, cada uno desde su propia legitimación. Este escenario, que no dejaría de ser una manifestación de la democracia formal propia de los regímenes modernos, se empieza a complicar cuando se establecen desde hegemonías totalizadoras generadas desde las instancias del mercado como paradigma neoliberal.

Dicho de otra forma, el conocimiento científico, atendiendo a la perspectiva que nos mostraba Bauman, en tanto que vinculado al proceso de construcción de la nueva sociedad liberal y de los Estados Nacionales, le ofrece sustento "científico" y "técnico" para legitimar las diferentes posiciones ideológicas (o de diferente tipo) enfrentadas en esta lucha de poder. En este sentido actúa del mismo modo que las creencias religiosas actuaban en el antiguo régimen -y que de alguna forma está volviendo a actuar en el desmoronamiento de las verdades científicas propio de este período posmoderno-, legitimando la autoridad del monarca. Por tanto, a efectos prácticos, el poder soberano y el Estado-Nación son sinónimos. Quizás algo

de esto explique los tics autoritarios que regularmente emergen de los sistemas democráticos.

Una consecuencia en términos educativos es el modo como el nuevo régimen asume las matrices escolares previas (Varela y Álvarez-Uría, 1991), heredadas de las escuelas religiosas y monacales, para instaurar su nuevo sistema educativo, traspasando las condiciones de producción de conocimiento inherentes a dicho formato: adoctrinamiento, alineamiento, verdad, obediencia, etc. A través de ellas y el modelo de adoctrinamiento que representan, se pone en marcha una universalización de un sistema educativo encaminado a la consolidación ideológica del nuevo Estado-Nación, tal como la sociología nos ha enseñado de forma clara.

Las herramientas que aporta son efectivas y rápidamente se acomodan a las exigencias de la nueva realidad económica y productiva, a la vez que cumple con el rol moral que el nuevo sistema le asigna: el sistema escolar asume el papel civilizador que se necesita para incorporar a los grandes grupos sociales que configuran los otros sectores de la sociedad, los nuevos trabajadores industriales desplazados del mundo rural, los antiguos sirvientes de la nobleza, las capas populares urbanas, etc.

Carnoy (1973) ya definió hace tiempo este proceso civilizador como la necesidad de la burguesía emergente de colonizar a las grandes masas de población en los valores del nuevo orden de la modernidad, al modo como anteriormente lo habían hecho con los territorios ocupados de acuerdo a su peculiar reparto del mundo. La educación, como vengo argumentando, cumple un papel importante en este proceso en tanto que asume la labor moralizadora en la nueva sociedad. En la intención de la república sin duda, estaba que sustituyera el sistema de creencias basadas en la fe religiosa para asumir el nuevo sistema de creencias de la verdad científica. De nuevo, en el terreno de la práctica, las creencias religiosas y la ciencia son equivalentes, y juegan isomórficamente.

El proceso de conformación de los sistemas educativos ha tenido lugar a partir de este escenario y este peculiar orden reestructurado y acomodado de acuerdo a las hegemonías del poder en cada momento. Dos cuestiones se derivan directamente de cara al interés de este artículo: por un lado, el conocimiento pedagógico

se acomoda a esta dinámica, configurándose una realidad, tal como definíamos antes, maleable y blanda. De este modo sirve de legitimación a las políticas educativas de los poderes de turno, al mismo tiempo que se nutre de las exigencias de las fuerzas que van configurando la sociedad. El pensamiento técnico se erige, en este juego, como el más adecuado para navegar en estas aguas.

En segundo lugar, en la medida que el Estado-Nación asume la responsabilidad de proteger este nuevo orden, los sistemas educativos se desarrollan bajo el poder coercitivo legítimo que representa. Esto es, nacen a la sombra del Estado y al albur de las fuerzas que ocupan el poder en el mismo en cada momento. Por tanto, nace como un sistema dependiente, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como institucional.

Las consecuencias de estas dos cuestiones son palpables en la vida escolar y en la trayectoria de la escuela. Como plantean Pineau, Dussel y Caruso (2001), el sistema educativo nace como una máquina de educar, que necesita de un cuerpo técnico capaz de ponerlo en marcha. Este cuerpo no es otro que el de los docentes, que ocupan el lugar de los clérigos en su labor colonizadora (evangelizadora). Estos construyen su posición en el mundo en tanto portadores del conocimiento que dará legitimidad a la vida social, cultural y económica, al mismo tiempo que se someten a la lógica instrumental de los nuevos Estados y, en su caso, a las fuerzas sociales hegemónicas.

Este escenario, quizás cambiando algunos decorados, es el mismo que se mantiene en la actualidad, con un cuerpo docente desmovilizado (en términos generales), con un conocimiento técnicamente dependiente y maleable desde las instancias de decisión de los sistemas educativos, gestionando los planes diseñados en dichas instancias. Su emergencia como colectivo profesional, en un momento particular de la historia, aquel que coincide con el origen de los sistemas educativos nacionales, crea las condiciones que dan lugar a la situación actual; o al menos ayudan a entenderlo: la institución escolar no está diseñada para la transmisión de conocimiento -no tendría sentido desde ninguna teoría epistemológica que se precie-, sino para civilizar a la población y legitimar la segregación de clases.

Como proyecto hegemónico, la modernidad traspasa este afán colonizador a la escuela, que ha ido consolidándose como herramienta válida para moldear la realidad. Primero a través de la acción del Estado y el racionalismo científico, posteriormente, en la medida que el liberalismo se desprende de ambos, a través de las reglas del mercado. Como plantea de Sousa Santos (2010), colonizar es ocupar un lugar considerado inexistente. Parte, por tanto, de la negación del otro, lo que me da el derecho a ocuparlo. En este caso hablamos, junto con este autor, de colonización epistemológica, ideológica y moral, a partir de una definición unilateral de líneas radicales que dividen la experiencia, los saberes y los actores sociales.

Las instituciones de la modernidad y la escuela en particular toman en sus manos esta misión, colocándose en un lado de esas líneas. De este modo establecen los principios epistemológicos legítimos, qué experiencias son válidas y la definición de los actores adecuados. La escuela asume un currículum acorde con un tipo de conocimiento, unos procedimientos adecuados para desarrollarlo y unos sujetos encargados de llevarlo a buen puerto. En este sentido, por ejemplo, las dos grandes luchas políticas en torno a la escuela se focalizan en establecer cuáles son los saberes escolares pertinentes y cómo deben ser los docentes encargados de desarrollarlo; esto es, la formación del profesorado. Junto a ello, el discurso de la innovación educativa se impone en la agenda y en el debate escolar; lo cual remite a la experiencia, orientada desde una razón casi exclusivamente técnica.

La formación del profesorado, acorde con esta dinámica, se centra en el dominio de los saberes escolares establecidos y en la adquisición de competencia técnica para desarrollarlos. El objetivo es un docente preparado para desarrollar el currículum diseñado, normalmente desde instancias ajenas a la escuela, sin capacidad de intervenir en el mismo. En este sentido, insisto de nuevo, se configura como un técnico o un gestor del currículum, en un sentido más preciso (Dussel y Caruso, 1999; Gather, 2004). La determinación de los fines queda fuera de su alcance.

No podemos olvidar que la gestión está en la raíz del modelo liberal configurado a lo largo de la historia como ideología adecuada para la sociedad del mercado (Springer, 2016). Esta no es otra que la derivación técnica de las ciencias sociales

estructuradas desde el punto de vista liberal-racional, tal como Álvarez-Uría y Varela (2004) plantean en su análisis de la genealogía de la sociología. Tal sería el caso por otras disciplinas surgidas de la ideología modernista, como las ciencias del yo (especialmente la psicología), las ciencias económicas, etc. Como plantea Jiménez (1997) en su análisis sobre los Estados "La primera abstracción definitoria de la modernidad social y política consiste en lo que Hegel llamó "principio de la subjetividad". Se trata del nacimiento de lo que llamamos subjetividad moderna o individuo moderno" (p. 11). La explicación científica de cómo piensa, siente y evoluciona este individuo supone una aportación empírica fundamental para el desarrollo de la ideología liberal y de los principios de la individualidad. Sin duda, este ha sido uno de los ámbitos de colonización que más fuerza han tenido en la consolidación de la sociedad actual y el sistema educativo que lo acompaña.

La historia de la formación del profesorado, por tanto, es el relato de cómo se ha ido constituyendo ese cuerpo profesional técnico, capaz de moldear la realidad de acuerdo a los diseños curriculares planteados desde el poder coercitivo del Estado y de las exigencias de un mercado cada vez más hegemónico, legitimado desde la supremacía de unos saberes académicos definidos como válidos. En el siguiente punto intentaré una breve revisión de este proceso.

El camino de la profesionalización. El pensamiento técnico entra en escena

El proceso vivido por el profesorado es similar al de otros colectivos conformados en la modernidad. Se necesita un cuerpo técnico capaz de llevar adelante la propuesta educativa de los nuevos Estados, tanto con una finalidad moral colonizadora, como antes presenté, como técnico-profesional, para atender las necesidades nuevas del sistema industrial emergente. Al parecer no son caminos separados, ya que, en la mayor parte de su historia, ambas forman parte de la misma realidad.

El proceso seguido (Rivas, 2004a) avanza desde un modelo artesanal, propio de la premodernidad, hacia la profesionalización técnica propia del momento actual. En definitiva, este camino es recorrer el proceso desde la escasez de normativa a la hiperregulación a la que nos enfrentamos hoy en día.

Hasta finales del s. XVIII la educación estaba en manos de instituciones religiosas, que organizaron un modelo de escuela que asumen los nuevos Estados (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Querrién, 1994). Los educadores laicos actuaban de acuerdo a la lógica gremialista de la época, siendo los propios "profesionales" de la educación los que se organizan y estructuran su trabajo de acuerdo a las condiciones establecidas por el gremio. Los futuros maestros se formaban trabajando al lado del "maestro", a modo de "aprendiz". De este modo se incorporaba a la profesión de una forma global y desde la experiencia directa. El propio gremio es quien calificaba la aptitud del candidato y le daba la autorización (y legitimación) para ejercerla.

El control que se establecía sobre el docente era más de tipo moral, contexto familiar (limpieza de sangre), formación religiosa, etc. Se buscaba un sujeto que representara los principios del gremio y que ofreciera garantías de cumplirlos en el ejercicio de su profesión. Estamos en una sociedad con una fuerte estructuración y jerarquización social, con clases sociales bien definidas que establecían las posibilidades y expectativas de cada uno. Por tanto, había un fuerte factor de reproducción de un sistema social, cultural y religioso.

El pensamiento ilustrado empieza a generar rupturas en este orden establecido, bien desde el punto de vista epistemológico o bien desde el cultural. Las propuestas de algunos ilustrados como Voltaire, que construyen su propia comuna en la que poner en marcha sus principios, son una clara muestra. El ideal de un conocimiento científico considerado cierto, que rompe con el pensamiento mítico-religioso, alimenta las expectativas de cambios sociales y políticos que crean las condiciones para un nuevo orden. Lo cual afecta tanto al conocimiento mismo como a los procedimientos para adquirirlo o bien aprenderlo.

Los Estados modernos incorporan estas propuestas como una forma de auto-salvarse a sí mismos (Bauman, 2004). Los sistemas educativos que surgen asumen el orden racional del conocimiento científico con el fin de crear un mundo mejor para todos los hombres y mujeres, recuperando la propuesta de Voltaire sobre "el mejor de los mundos posibles". El empuje de la primera revolución industrial y la promesa que conlleva de la emancipación del sujeto de las penurias del trabajo

justifican su éxito. Están sentadas las bases para que la acción del Estado, legitimada en un pensamiento técnico-positivista, con la promesa de la nueva industrialización, avance en la consolidación de un modelo regulado y estructurado de acuerdo a estas lógicas e isomórfico con las nuevas estructuras que se están creando (Hamilton, 1989).

Se estructura el sistema educativo por niveles, con agrupamientos homogéneos de acuerdo a criterios evolutivos y taxonómicos (la psicología de la infancia entra en juego), se inicia una organización curricular coherente con estas condiciones. Pero también, pensando en los objetivos de este artículo, el Estado empieza a intervenir en el acceso a la carrera docente, rompiendo con la autonomía de los gremios anteriores. La idea de un sistema educativo, universal y obligatorio, que se está empezando a gestar y a conformar, estructurado desde el Estado y demandado desde la industria, conlleva al mismo tiempo la propuesta del modelo de profesional que debe hacerse cargo del mismo.

En esta dinámica los desarrollos han sido diferentes en función de los distintos modelos sociales que se generan. Así, los países del sur de Europa mantienen más su interés en la misión civilizadora de la educación, mientras que las de corte anglosajón o de moral calvinista y protestante, asumen un planteamiento más práctico, propio del mayor énfasis liberal e industrial de estos países. La colonización que llevan a cabo países como Francia, por ejemplo, incorporan la educación como uno de sus pilares (Díaz y Rivas, 2007). La primera escuela normal fundada en España por Montesinos, postulaba como lema "antes hombres de bien que hombres de saber". No deja de ser una paradoja en la medida en que opone orden moral al orden racional, reforzando la motivación política de los sistemas educativos y el carácter blando y maleable del conocimiento que se quiere propugnar en estos centros.

Esta situación, de alguna forma, se mantiene en las políticas actuales educativas en las que el conocimiento no deja de tener un valor instrumental, alimentado entre otras razones, por la caída del valor de verdad en el mismo. Igualmente, por la expansión hegemónica de los modelos más liberales, los de cortes anglosajón y

calvinista, con un conocimiento colocado al servicio del sistema productivo. Los tiempos quizás hayan cambiado, los principios que rigen la sociedad igual no tanto.

Esta extraña relación de amor odio entre moral y conocimiento ha generado buena parte de la cultura y de la ideología escolar de la que aún somos partícipes: El supuesto rol compensatorio de la escuela en relación a las diferencias socio-económicas, la equiparación con el sacerdocio y el rol redentor de la educación, la mistificación del docente como "apóstol de la cultura", el principio de igualdad de oportunidades, etc. Sarlo (1998) ejemplifica espléndidamente esta ideología docente cuando nos narra la historia de una maestra que atiende a los barrios pobres de Buenos Aires, generalmente formados con población inmigrante, a principios del siglo XX:

"(...) Rosa del Río pensó que debía garantizar a los chicos de su escuelita por lo menos aquello que ella había recibido: un ideal de decoro medio en la vida, principios firmes de adscripción a una nacionalidad a través de rituales hiperactuados, alfabetización y una relativa apertura al mundo de la cultura. Este era todo el programa: tan unificador como parecía necesario todavía en la década del veinte, tan firme como lo permitieran los antecedentes sociales de sus alumnos, tan repetido como para asegurar su captación incluso por los más resistentes o los más atrasados" (p. 77).

Este escenario solo cambia de signo cuando las clases populares asumen la educación como bien a conquistar y lo convierten en parte de su lucha social y el reconocimiento de sus derechos. Esto no deja de ser sino la misma lógica, pero desde otro lado, que nos permite sostener el carácter político de la educación, y su papel en la consolidación del Estado Moderno, en su momento, y de la sociedad de mercado en la actualidad.

Por su parte, Carnoy (1973) deja clara cual es esta posición colonizadora que asume la escuela:

"El poder imperial intentaba, por medio de la educación escolar, preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador. Aún dentro de los mismos países dominantes la educación escolar no borraba las desigualdades sociales. El sistema educativo no era más justo ni equitativo que la economía o la sociedad (...) porque la escuela estaba organizada para desarrollar y mantener en los países imperiales una organización intrínsecamente inequitativa e injusta de la producción y el poder político" (pp. 14-15).

El lugar del docente desde esta posición es claro: actúa como agente el Estado en la consecución de sus fines colonizadores. El mejor modo de conseguir esto y dejar

actuar a la propuesta hegemónica impunemente es convertir la profesión en una cuestión técnica, en un gestor del currículum que actúa desde la supuesta neutralidad del conocimiento científico validado desde las agencias establecidas a tal efecto. Agencias que actúan de acuerdo a la ideología neoliberal, de mercado y mercantilista, que de este modo obran con bastante impunidad tal como ya hemos desarrollado en otros escritos (Rivas, 2000, 2004b, 2010 y 2015).

Este paso definitivo hacia la imposición de un pensamiento técnico-dependiente en la formación docente se viene dando en los últimos años a partir de los nuevos procesos de regulación extrema en los que estamos entrando desde hace un tiempo. Lo cual supone fuertes estrategias de control y de domesticación del trabajo docente y de su formación. Ya no es solo el pensamiento racional, el imperio de la razón, la verdad científica, la que establece los criterios para desarrollar el nuevo orden social, sino su traducción en procedimientos técnicos que paulatinamente van adquiriendo el nuevo rol de verdad práctica y de eficacia. El discurso educativo hoy en día es el discurso neoliberal, aupado de nuevo por el pensamiento conservador, ante la necesidad de legitimación moral, una vez caída el alma del Estado-Nación.

En la mayor parte del mundo la formación docente pasa de las Escuelas Normales (o sus equivalentes) a la Universidad dentro de una lógica de cambio en la educación superior hacia una mayor profesionalización. Algo que ya se anunciaba por parte de los analistas de la posmodernidad. Decía Lyotard (1989):

"En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias, y no sus ideas: tantos médicos, tantos profesores de tal o cual disciplina, tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los "jugadores" capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad" (p. 90).

Las lógicas de formación entonces, a través del desarrollo competencial, la preponderancia de los criterios técnicos vía la innovación educativa, desarrollos curriculares cerrados, regulación extrema de la tarea en los centros de formación, etc., van trastocando los procesos formativos en procesos de capacitación, que poco tienen que ver, según mi modo de verlo, con lo educativo. La tecnologización del yo, tal

como antes ya hemos comentado, juega su papel en esta dinámica, sumado a la entrada masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos formativos del profesorado, que nos hacen revivir la famosa máquina de educar skineriana, en la que el papel del docente queda reducida a un mero ejecutar.

En un trabajo previo sobre este tema (Rivas, 2004a) ya nos planteábamos la paradoja de que la situación actual ya estaba anunciado en sus orígenes, de tal forma que lo único que acontece ahora es que se hacen realidad las premisas ideológicas iniciales, que en un momento han actuado bajo la batuta del Estado moderno fuerte y regulador de la vida pública, pero que ahora queda en manos de agencias supranacionales, o instancias de técnicos y especialistas, cuando no directamente de las directrices emanadas de la OCDE y sus estrategias de invasión del campo educativo. En estos tiempos es el Estado el que se somete a las directrices de estas agencias de expertos "neoliberales", tomando en sus manos los paradigmas necesarios para la formación del profesorado.

El problema que se nos plantea ahora es cómo podemos romper con esta lógica tecnológica de la formación, que tiende a sostener una situación particular, y dar opciones a otra, vinculada con dinámicas y propuestas sociales, culturales y políticas alternativas. Ante un escenario de pensamiento blando o modernidad líquida (Bauman, 2006), como ya se ha popularizado el término, el conocimiento y los saberes pedagógicos circulan de acuerdo a las condiciones que se generan desde las políticas educativas neoliberales. En este sentido se hace necesario confrontar modelos de sociedad y, en su caso, poner sobre la mesa los conocimientos educativos que sobre el aprendizaje, la epistemología, el uso de las TIC, las dinámicas sociales, la antropología, últimamente también la neurociencia, están aportando elementos para el debate.

En cualquier caso, es importante entender que no es sólo una cuestión de conocimiento que se pone en juego, sino de finalidades compartidas, construidas colectivamente en torno a un proyecto socio-político-cultural. Resulta paradójico, por ejemplo, cómo propuestas educativas privadas y de corporaciones religiosas y empresariales dedicadas a la educación son las que están asumiendo la bandera

de la renovación pedagógica y están diseñando propuestas acordes con los saberes propios de una educación comprensiva e incluso crítica. El problema radica en qué orientación presentan y hacia dónde conducen.

En un polémico libro por su carácter antipedagógico en buena parte del mismo, Fernández Liria, García y Galindo (2017) planteaban que:

"Es obvio que la escuela y la universidad, tal y como las hemos conocido hasta ahora, ya no van por el buen camino. De hecho, hay aquí una novedad importante: es *la propia empresa* la que, cada vez más, está en condiciones de formar el tipo de sujeto humano más acorde con sus necesidades" (p. 13).

Es decir, las grandes reformas que se están haciendo en el terreno educativo, en buena parte legitimadas por saberes pedagógicos críticos, constructivistas y comprensivos, están mediadas por las empresas, que entienden qué tipo de sujeto precisan para desarrollar su actividad. Algo que viene siendo norma en los sistemas educativos, pero que en este caso tiene lugar al margen de la acción del Estado; lo cual constituye una relevante novedad. Quizás haya que pensar entonces que los modelos de formación que se están desarrollando obedecen a otros objetivos y resuelven otros problemas que poco tienen que ver con esto. Puede ser que estemos capacitando adecuadamente para ser buenos funcionarios de la educación, sumisos y controlados, pero que estemos incapacitando para un ejercicio profesional interesado en el conocimiento, el desarrollo personal del alumnado, en el compromiso con la comunidad en la que se trabaja y en el desarrollo moral de la profesión.

Tendremos que plantearnos, entonces, otra formación de profesorado que vaya más allá de la capacitación y se oriente hacia apropiarse del discurso de las finalidades y de la construcción colectiva y comunitaria de la educación. En el último apartado intentaré establecer algunas vías de cómo lo estamos planteando desde nuestro grupo de investigación.

La necesaria descolonización de la formación del profesorado. Recuperando la experiencia

Después de lo dicho entiendo que el problema hay que plantearlo reflexionando desde qué presupuestos y valores queremos plantear la formación del profesorado intentando que el futuro docente tenga conciencia de las opciones sociales que está defendiendo con su labor profesional. Nos posicionamos por tanto en la necesidad de cambiar los modelos actuales, orientándonos más hacia la experiencia, la actuación en contextos educativos peculiares y la reconstrucción del conocimiento sedimentado. En definitiva, se trata de propiciar la reflexión y toma de conciencia del profesorado sobre las claves de su identidad profesional y las condiciones institucionales que la han producido, de cara a provocar nuevos compromisos conscientes y explícitos.

Esto lo planteo fundamentalmente desde tres principios que considero esenciales en la reconstrucción de una identidad profesional necesaria para las condiciones sociales y políticas actuales. Así, una formación docente debería:

- 1- Establecer estrategias de liderazgo educativo, social y cultural por parte del profesorado. Fundamentalmente de quienes cuentan con responsabilidad en el sistema educativo. Como vengo defendiendo a lo largo de todo este trabajo, la institución escolar es parte de las dinámicas sociales. Por tanto, se constituye, le guste o no, como movimiento social. La clave está en decidir el sentido del mismo.
- 2- Formar desde los contextos específicos como única forma de deconstrucción de las prácticas profesionales y no de reconstrucción de discursos teóricos y académicos. Lo cual supone formarse desde una dimensión crítica de las relaciones humanas. En nuestro caso nos planteamos contextos con situaciones sociales problemáticas, complejas o, al menos, diversas, ya que la posibilidad de formarse en propuestas transformadoras es participar de escenarios para los que la educación tiene un sentido, más allá de la mera consolidación de la posición de clase.
- 3- Crear experiencias profesionales significativas de cambio que supongan fundamentalmente, por un lado, una valorización del saber profesional de los docentes, y por otro, trabajar desde la construcción de referentes propios que generen compromisos concretos. Lo cual significa formar al

profesorado futuro haciéndole partícipe de propuestas de cambio y de transformación de la educación. Para ello, se hace imprescindible la articulación de un triángulo de acción que vincule la formación, la innovación/transformación educativa, y la investigación educativa que apoye dichos proyectos.

Estos procedimientos crean condiciones para la descolonización del profesorado y de sus procesos de formación en la medida que incorporan algo necesario, como hemos ido viendo hasta ahora: la reflexión sobre las finalidades del trabajo docente y de los sistemas educativos. Esto supone pensar sobre su identidad (López, 2007), sobre sus trayectorias institucionales y personales (Churchill, 2008; Márquez, Prados y Padúa, 2014; Rivas, Leite y Cortés, 2014), sobre los procesos de construcción del conocimiento en la escuela, etc.

En definitiva, se trata de afrontar la descolonización de la formación del profesorado desde la apuesta por la soberanía epistemológica de los futuros docentes (y por ende también de sus formadores). Soberanía que puede, y debe, ser ampliable a otros ámbitos de la práctica profesional. No sería posible pensar en procesos de descolonización sin cuestionar necesariamente esta cuestión.

Recuperando de nuevo a Bauman (2004), con el que empezábamos este trabajo, que retoma a su vez a Agamben,

"el verdadero rasgo de la soberanía no es tanto el derecho a determinar la ley como el derecho a eximir de la ley; es la capacidad de desnudar a sus sujetos de la capa a la vez represiva y protectora de la ley lo que hace el poder verdadera y completamente soberano. (...) El verdadero sujeto del Estado moderno –de cualquier Estado moderno, sin importar su régimen político- era la "nuda vida", la vida perpetuamente ubicada sobre la delgada línea que separa la inclusión de la exclusión" (p. 14).

Más allá de la crítica a los Estados modernos en la que se encuadra esta posición de Agamben y Bauman, resulta importante resaltar el principio de desobediencia en el que encuadran el concepto de soberanía, más allá de la mera capacidad de apropiarse de la gestión. El docente, de algún modo, tiene la obligación moral de posicionarse frente a lo instituido para conformar una realidad nueva, emanada de su responsabilidad ante la comunidad y el proyecto socio-político con el que se compromete.

Este concepto implica poner en valor el conocimiento construido biográficamente a lo largo de la experiencia con el sistema educativo, también como un principio de soberanía. El cual, en el sentido que definía Bauman, es colocado en el mismo principio de crítica y revisión de sí mismo, como única vía para ejercerla. Desde esta posición el futuro docente (cualquier sujeto que aprende, en definitiva) no reproduce las teorías que se le presentan como parte de su currículum de formación, sino que dialoga con ellas a partir de su experiencia y el conocimiento sedimental que ha construido biográficamente.

En esta línea venimos desarrollando desde hace tiempo una serie de estrategias de formación que intentan dar respuesta a estos principios (Rivas, Leite y Cortés, 2014 y 2017; Rivas, Cortés y Márquez, 2017). Sin entrar en los detalles ya presentados en estos trabajos, planteo como orientaciones de la acción que desarrollamos, la ruptura epistemológica, el aprendizaje-servicio, el voluntariado educativo, y la reconstrucción narrativa de la realidad.

Como guión general de los procesos que desarrollamos nos planteamos la formación docente como una **ruptura epistemológica** con los principios que sustentan su práctica. Es decir, desde la reflexión colectiva entrar en un proceso de deconstrucción de las prácticas profesionales y los significados que la sustentan. Las diversas acciones de formación en las que implicamos a nuestro alumnado deben afrontar este escenario relacionado con la comprensión de los fenómenos que viven, y no sólo su reproducción. Ruptura, en primer lugar, con el propio conocimiento sedimental con el que llegan a su formación docente. Reconocimiento de su valor como conocimiento, en primer lugar, pero al mismo tiempo su puesta en cuestión como construcción teórica de la realidad. En segundo lugar, con los saberes académicos que se presentan como certidumbres en su formación y como apropiación teórica de la realidad.

El conocimiento y el aprendizaje son fruto de una experiencia, necesariamente. Por tanto, la formación tal como nos la planteamos, consiste en generar posibilidades de experiencia que provoquen un proceso de reconstrucción colectiva del conocimiento. Afirma Clandinin (2013) que vivimos en nuestras historias y que es a

través de nuestras historias que construimos nuestra vida. Por tanto, construir un relato transformador de la escuela posibilita desarrollar acciones transformadoras.

Los **relatos de experiencia escolar** son el punto de partida para iniciar esta posibilidad de ruptura epistemológica y de construcción de un nuevo relato compartido y alternativo de la educación. Se trata de comprender cómo la escuela ha actuado y actúa sobre cada uno de nosotros, como marco en el que transcurre nuestra vida y en el adquirimos un primer conocimiento, que llamamos sedimental, de la profesión docente. Cómo hemos conformado este conocimiento, qué contenido político, cultural y social presenta, qué fundamentos contiene y de qué orientación, etc. En definitiva, qué relato hemos construido biográficamente y qué significado tiene en todas las dimensiones posibles.

Partiendo de este primer texto buscamos la ruptura a través de situar al alumnado en escenarios que les permitan construir este otro relato de escuela. En este ámbito, además de las posibles acciones en el marco establecido académicamente hablando (el aula universitaria), se plantean otras opciones que abran la experiencia a nuevas posibilidades. Aquí es donde situamos el **voluntariado** y el **aprendizaje-servicio**. Ambos suponen la participación de los futuros docentes de propuestas de cambio e innovación. En nuestro caso esto lo planteamos también en relación a entornos educativos especialmente necesitados de apoyo, dadas sus peculiares condiciones socio-económicas.

En este contexto implicamos también instancias de investigación y de apoyo al profesorado desde el grupo de investigación que permitan cumplir el triángulo que antes planteaba entre formación, investigación e innovación/transformación. Por tanto, intentamos que nuestras propuestas de formación en estos dos escenarios se inscriban en procesos colaborativos que estamos desarrollando en los centros a los que se va a apoyar, como participación del grupo en sus dinámicas propias, o como investigaciones colaborativas con los mismos. Generar vínculos de pertenencia, participación y acción, son los únicos modos que entendemos de producir procesos transformadores de formación de nuestro alumnado.

Recibido: 03/12/2017

Bibliografía

- ALVAREZ-URIA, F. y VARELA, J. (2004) *Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la sociología en Occidente*. Morata, Madrid.
- BAUMAN, Z. (2004) *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2006) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CARNOY, M. (1973) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México.
- CHURCHILL, A. H. (2008) "The emocional Journey into Critical Discourses: Appreciating the Challenge", en CHURCHILL, A. *Rocking your World. The emocional into critical discourses* Sense Publishers, Rotterdam, 3-11.
- CLANDININ, D. (2013) *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press, Walnut Creek, CA.
- DIAZ, I. y RIVAS, J.I. (2007) *Un Nuevo Modelo de Mujeres Africanas: El Proyecto Educativo Colonial en el África Occidental Francesa*. CSIC, Madrid.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos aires.
- FERNÁNDEZ-LIRIA, C., GARCÍA, O. y GALINDO, E. (2017) *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal, Madrid.
- GATHER THURLER, M. (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó, Barcelona.
- HAMILTON, D. (1989) *Towards a Theory of Schooling*. The Falmer Press, London.
- JIMÉNEZ, M. (1997) "Introducción", en HABERMAS, J. *Más Allá del Estado Nacional*. Trotta, Madrid.
- LÓPEZ, A. (2007) "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas". *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 11 (3), 1-22.
- LYOTARD, J. F. (1989) *La condición Postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- MÁRQUEZ, M., PRADOS, E. y PADUA, D. (2014) "Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado". *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas* (24), 113-132.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Paidós, Buenos Aires.
- QUERRIÉN, A. (1994) *Trabajos Elementales Sobre la Escuela Primaria*. La Piqueta, Madrid.
- RIVAS, J.I. (2000) "El trabajo de los docentes", en RIVAS, J.I. (ed.) *Profesorado y Reforma. ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Aljibe, Archidona.
- RIVAS, J. (2004a) "¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y formación del profesorado", en GUERRERO, J.F. y PÉREZ, R. (eds.) *La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación*, 265-281. Aljibe, Archidona, Málaga.
- RIVAS, J. (2004b) "Política educativa y prácticas pedagógicas". *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, 36-43.
- RIVAS, J. I. (2010) "Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica", en APARICIO, P. (ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*, 57-72. Ediciones del Crec, Xàtiva, Valencia.
- RIVAS, J. (2015) "La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación", en APARICIO, M. y CORELLA, I. (eds.) *Educación permanente: prácticas*

educativas de libertad y experiencias emancipadoras, 39-51. Ediciones del instituto Paulo Freire, Xátiva, España.

- RIVAS, J. I., CORTÉS, P. y MÁRQUEZ, M.J. (2017) Experiencia y contexto. Formar para transformar. In MONGE, C. & GOMEZ, P. (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades*. Madrid: Síntesis.
- RIVAS, J. I., LEITE, A. E., & CORTÉS, P. (2014) "La escuela en la sociedad actual. El trabajo narrativo con estudiantes universitarios", en CORTÉS, P. (ed.) *Grietas y Luces. Experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia*, 63-84. Baladre, Málaga, Zambra.
- RIVAS, J., LEITE, A. y CORTÉS, P. (2017) "Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento", en PÉREZ-FERRA, M. y RODRÍGUEZ, J. (eds.) *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*, 31-45. Octaedro, Barcelona.
- SARLO, B. (1998) *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Ariel, Buenos Aires.
- SOUSA SANTOS, B. de. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Montevideo, Uruguay.
- SPRINGER, S. (2016) "The violence of neoliberalism", en SPRINGER, J., BIRCH, K. y MACLEAVY, J. (eds.) *Handbook of Neoliberalism*. Routledge, New York & London.
- VARELA, J., y ALVAREZ-URIA, F. (1991) *La Arqueología de la escuela*. Endymion, Madrid.
- ZUFIAURRE, B. y HAMILTON, D. (2015) *Cerrando Círculos en Educación. Pasado y Futuro de las escolarización*. Morata, Madrid.

Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy

Working with the youngsters. Here, you will find some considerations when addressing the teachers' training course and teaching in today's schools

Andrea Alliaud *

Resumen

¿Cómo pensar y abordar la enseñanza en los escenarios educativos del presente? ¿Cómo trabajar con los estudiantes que protagonizan las obras pedagógicas que en muchos casos resultan dramáticas hoy? No se trata de la escuela que soñamos, la que imaginamos ni tampoco, seguramente, la que vivimos cuando fuimos alumnos; sino de una escuela que si bien es la misma (en tanto mantiene más o menos intacta su forma moderna) es en muchos aspectos muy diferente.

Trataremos en este trabajo de avanzar sobre algunas características propias de los jóvenes estudiantes que transitan por los niveles secundario y superior de escolaridad, así como de las posibilidades de construir con ellos un vínculo pedagógico desde la apertura y proximidad, que nos permita encontrarnos, enseñarles y hasta disfrutar de saber y poder hacerlo.

Retomando el aporte de distintos autores, avanzaremos en propuestas de acción que podrán guiarnos, acompañarnos o inspirarnos en el desarrollo de nuestras propias obras de enseñanza y formación. Quizás el drama encuentre chances de convivir con otros géneros sin perder de vista la transmisión cultural y la formación que, como adultos y docentes, tenemos la responsabilidad de saber y poder asegurar.

Palabras Clave: formación docente - enseñanza - cultura juvenil - vínculo pedagógico.

Abstract

How can we think of and address the teaching process in today's educational centers? How can we work with students who are part of the pedagogical system which, in many cases, turn to be shocking today? It is not about the school we dream of, nor the one we imagine (the one we attended to surely), but the one which is mainly the same (which keeps being more or less modern) it is different in many ways.

We will try to work with some characteristics which are typical of teenagers in the secondary level and in the higher education level, as well as the possibilities of creating, together with them, a pedagogical bond starting with the opening and proximity, which will allow us to meet them, to teach them, and even to enjoy teaching and to be able to do so.

We will use the contribution of many authors, and we will improve some action proposals which will guide us, accompany us or inspire us in the development of our own teaching and training work. Maybe the drama may find its ways of living with other genres taking into account the cultural transmission and the training which, as adult and teachers, we have the responsibility of knowing and of securing.

Key words: teachers' training - teaching - youth cultural - pedagogical bond.

ALLIAUD A. (2018) Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 33-47. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

* Mgter. en formación de formadores (UBA) Docente/investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
E-mail: andrealliaud24@gmail.com

Introducción

Las “nuevas identidades juveniles” como problemática que atañe no sólo al aspecto evolutivo/psicológico, sino que comprende asimismo ciertas especificidades socio-cultuales de los sujetos de la educación secundaria y superior, se impone como tema, problema o contenido de la formación docente, tanto inicial como permanente. Pareciera ser que “los sujetos del nivel”, con sus características y particularidades, llevan a interrogarnos sobre la identidad y especificidad de nuestras propias prácticas como docentes en las escuelas de hoy. *¿Qué respuestas tendría que dar la escuela secundaria y superior en el siglo XXI, atendiendo a cuestiones que van desde la normativa hasta el trabajo docente, autoridad y vínculo pedagógico?*, se plantean algunos. *¿Cómo pensar y abordar la enseñanza en los escenarios educativos actuales, en las escuelas medias y superiores, con los estudiantes que cotidianamente las frecuentan?*, nos interrogamos en esta oportunidad y trataremos de recuperar algunas ideas potentes que nos permitan esbozar propuestas inspiradoras para habitarlas. Vale aclarar que nuestra indagación se aleja de la escuela que soñamos, de la que imaginamos o idealizamos, tanto como de aquella que seguramente vivimos en nuestra época de alumnos. Pretende hacer foco, en cambio, sobre las instituciones del presente en las que, posicionados como docentes, tendremos que ser capaces de saber y poder enseñar.

Una nota de color para empezar: ¿Les parece a ustedes que una maestra normalista se preocuparía por cuestiones referidas a las especificidades y nuevas identidades de los sujetos a la hora de enseñar? ¿Sería éste un contenido o tema de la formación? Cuando me hago estas preguntas siempre pienso en Rosita del Río, aquella maestra cuya historia de vida relata tan bellamente Beatriz Sarlo (1998). Rosita, maestra y directora de escuela en las primeras décadas del siglo XX, se mostraba muy convencida y segura de todo lo que “se” “debía” y, por lo tanto, tenía que hacer. A tal punto que, en la escuelita de barrio que dirigía, mandó a rapar a sus alumnos con el fin de que se mostraran limpios y libres de esos “bichos asquerosos que rondaban por sus cabezas”.

¿Les parece a ustedes que esta maestra se preguntaba por las características socio-culturales de sus alumnos? ¿La ven ustedes a Rosita tomando cursos sobre autoridad docente o vínculo pedagógico? Seguramente no. Y esta historia me parece potente porque marca “crudamente” las diferencias entre lo que era enseñar en aquella época (y quizás hasta hace unas décadas atrás) y lo que es en el presente cuando, tal como afirma Dubet (2006), las instituciones ya no legitiman ni sostienen nuestras acciones y decisiones como lo hacían antaño. En estos marcos “debilitados”, los sujetos, destinatarios de nuestro accionar docente, suelen resistir (sobre todo si son jóvenes) a cualquier tipo de intervención adulta (que en esta época ocurre de manera más personalizada y directa), sea de la escuela, la familia o de cualquier otra que pretenda algún tipo de influencia sobre ellos.

Tal como magistralmente se muestra en varias escenas de la película *Entre los muros* de Laurent Cantet (2008), los chicos y chicas que habitan las escuelas de hoy preguntan, cuestionan, provocan, exigen explicaciones, justificaciones de los mandatos adultos y hasta hacen valer sus “marcas” que los identifican como miembros de un grupo, una cultura o una “tribu” determinada. El film francés nos muestra, por ejemplo, un aula en que un alumno no tiene útiles y se resiste a copiar cuando el profesor le dice que lo haga; a otro que hace preguntas que todo el resto parece conocer su respuesta y aprovechan para burlarse de él; a dos chicas que le cuestionan al profesor por usar siempre nombres occidentales en las oraciones que escribe en el pizarrón; mientras una muchacha se raspa las manos con una tijera, sólo por mencionar algo de lo que acontece en la clase, mientras François (el profesor) intenta enseñar. Así y todo, François insiste. Retoma y vuelve a empezar...

Podemos pensar en las clases de esta película y también en las propias: ¿Qué ocurre? ¿Qué hacen los estudiantes? ¿Qué hace el docente? ¿Hay enseñanzas? Es sólo un primer acercamiento, que tanto la literatura, el cine o la propia experiencia puede favorecer. La propuesta que sigue es que puedan mantener vivas las evocaciones a lo largo de este artículo, en el que compartiremos algunas reflexiones que surgen de los aportes que brindan distintos autores en torno al

vínculo generacional propio de esta época. Aportes y reflexiones que podrán enriquecerse e interpelar nuestras prácticas de enseñanza y formación, en tanto sean puestos a dialogar entre sí y con los saberes y experiencias por ustedes convocadas.

La mirada de los “otros”

En una de sus “obras líquidas”¹ el gran sociólogo polaco recientemente fallecido Bauman (2005) refiere al fenómeno de “desconexión local” para caracterizar el vínculo que suele generarse entre los habitantes de las grandes ciudades. Esta desconexión se produce entre dos tipos de residentes: los que usualmente están “conectados” con la comunicación global y los que están “condenados” a la localidad. La brecha, el distanciamiento, el alejamiento, aparecen como formas peculiares de habitar el espacio social en esta etapa de la modernidad, provocando la existencia de dos mundos separados y segregados entre sí.

La caracterización que hace Bauman sobre la sociedad, parece fructífera para pensar en lo que frecuentemente acontece en las escuelas medias y superiores de la actualidad entre profesores y estudiantes: Al igual que en las grandes ciudades², en las escuelas de hoy suele experimentarse una ruptura entre dos mundos distintos: el de los docentes (adultos) y el de los estudiantes (jóvenes). Mundos segregados, separados, en el que viven o tratan de convivir los de siempre, los que hace mucho están, con los recientemente llegados al espacio escolar que son muy distintos a los que eran: ya sea por su nivel de acceso al mundo de la comunicación y la información, por su pertenencia social/cultural (“los invasores”, según Dubet, op. cit.), o por sus condiciones de vida familiares, sólo para mencionar algunas notas distintivas de los “nuevos”. Varias escenas de las escuelas de hoy dan cuenta de la existencia de esos dos mundos separados, segregados que suelen entrar en colisión, provocando una tensión permanente.

Desde esta primera aproximación surgen inmediatamente algunas preguntas que pueden resultar relevantes para nosotros: pedagogos, educadores, futuros docentes: *¿Cómo es posible enseñar desde ese alejamiento, esa ruptura? ¿Cómo es posible enseñar desde el choque y la tensión instalados?* Si entendemos a la

enseñanza como una acción intencional (como una actividad profesional remunerada, siguiendo a Dubet, op. cit.) que se lleva a cabo con otros y sobre otros, que tiene como objetivo explícito transformar a esos otros en algo distinto a lo que eran (*¿o acaso no trata de hacerlo todo proceso de formación/ transformación/ liberación?*); como un accionar sobre las conductas, sentimientos, conocimientos y valores de los individuos, es decir, desde la perspectiva de oficio, notamos enseguida la complicación.

¿Cómo accionar, formar, transformar, enseñar sobre lo que genera resistencia? ¿Cómo hacerlo sin sucumbir en el intento y hacerlo bien, de manera de lograr que la transmisión y la formación acontezcan? Adelantándonos en algo, podemos decir que si bien la enseñanza se complica en las aulas y escuelas de hoy, en todas, tal como lo hemos sostenido en otros trabajos (Alliaud, 2009), encontraremos en lo que sigue reflexiones, interrogantes y alternativas potentes para orientar nuestras acciones, nuestras decisiones, nuestras intervenciones docentes en la tarea cotidiana con jóvenes estudiantes.

Lewkowicz (2002) un pedagogo argentino (también fallecido pero hace unos años, siendo muy joven) señalaba en una de sus conferencias que en estos tiempos poco corresponden las categorías que remiten a patrones monolíticos sobre "la" juventud o "la" infancia. Dice el autor:

"La infancia (o la juventud) era una institución sólida porque las instituciones que la producían eran a su vez sólidas. Agotada la capacidad instituyente de esas instituciones, tenemos chicos o jóvenes y no juventud o infancia. Nos encontramos con una dispersión de situaciones para la cual no hay teoría, y parece que no puede haberla porque las situaciones dispersas se montan sobre ese fondo de fluidez, es decir, de contingencia permanente" (p. 3).

En el mismo sentido, Beck (2008), un sociólogo alemán especialista en temas propios de la contemporaneidad como la globalización, el cosmopolitismo, refiere a la "generación global" a la que caracteriza como una "generación patchwork", cuyas piezas no pueden ensamblarse en un cuadro uniforme. Dice el autor: "*el ámbito de experiencia de la generación global está ciertamente globalizado, pero al mismo tiempo está marcado por profundos contrastes y líneas divisorias*" (p. 15). Esa no uniformidad, subvierte, según sus análisis, los patrones de clasificación y las taxonomías de uso. Así y todo, "*siguen predominando viejos*

estereotipos que identifican y enfrentan a los de aquí con los otros (los de ahí) con las consecuencias que ello genera en las distintas prácticas sociales" (p. 79-82). A las preguntas que nos hacíamos hace un momento, ahora añadimos: *¿cómo es posible enseñar desde estos posicionamientos adultos, anclados en estereotipos?*

Desde un marco referencial sólido, centrado en lo local, los jóvenes de hoy o "habitantes globales" del espacio escolar, suelen resultar "extraños" para los otros, los "locales" o condenados a la localidad; es decir, aquellos que enseñaron a otros estudiantes, o bien fueron alumnos de otros, en otros tiempos escolares, no necesariamente tan lejanos³. Según Bauman (2005):

"El extraño es la variable desconocida de todas las ecuaciones calculadas cuando se intenta decidir qué hacer y cómo comportarse (...), su presencia dentro del campo de acción sigue siendo inquietante, ya que dificulta la predicción de los efectos de una acción y sus alternativas de éxito o fracaso" (p. 140).

Lo que se percibe o cataloga como "extraño", en tanto desconocido se vive como amenaza, genera incertidumbre y desconcierta. Estas sensaciones se acrecientan teniendo en cuenta, sobre todo, que lo propio de estos tiempos es la permanencia constante del extraño y su eterna estadía. Antes el "extraño", el que no se "adaptaba", el "inadaptado" escolar resultaba, más tarde o más temprano, expulsado. Hoy, y de nuevo a diferencia de otros tiempos, el extraño sigue siéndolo por mucho tiempo, tal vez para siempre.

Pero pensemos en las consecuencias de estas percepciones en las prácticas escolares y, más específicamente en el oficio de enseñar. Frecuentemente, frente a lo que se presenta como distinto (a lo que fue, a lo que se espera⁴ que sea o a lo que se supone "debe ser"), surge la nostalgia por un pasado que siempre se recuerda como mejor. Las escuelas de antes, los alumnos de antes, son evocados y añorados con nostalgia por muchos de los actuales profesores. La vigencia del discurso del deterioro, que alude a que ahora todo está peor, se impone y, al hacerlo, además de atentar contra el valor social de las instituciones, provoca efectos sobre la acción, sobre la propia acción, que van desde la parálisis o el retiro de la situación ("no sé qué hacer"), hasta el afán de control absoluto ("hago de todo" y hasta lo imposible para que lo que espero o considero debe

acontecer acontezca). En concreto, el "efecto extrañeza", entendido como la dificultad de entender al otro y anticipar su comportamiento, propicia acciones o reacciones que, o bien alientan el encierro (en uno mismo, en las paredes del aula o en algún espacio "seguro") o directamente conducen a la hiperacción: al endurecimiento de las medidas disciplinarias, al *aggiornamento* de los reglamentos, complejizando las penalizaciones, pero también conducen a hacer lo imposible por crear las condiciones "ideales" para poder enseñar. Recuperemos por un instante las escenas de la película de Cantet e imaginemos qué ocurriría si el profesor intentara enseñar en condiciones ideales. Seguramente no enseñaría nunca, y se nos representaría como un ser inmovilizado o volviéndose un autó-mata, generador de condiciones que no tienen chances de suceder. Por el contrario, como dijimos, *François* insiste. Retoma y vuelve a empezar... Enseña, sigue enseñando.

Ocurre a menudo que la puesta en marcha de mecanismos "defensivos" a la hora de decidir qué hacer, cómo obrar e intervenir como adultos y educadores de los "nuevos", no hace más que potenciar los sentimientos de indefensión e impotencia que los han originado. En la medida que nos retiramos o hiperactuamos, nos volvemos del todo vulnerables e impotentes, con las consecuencias que estas acciones tienen para la sociedad, para los alumnos y también para nosotros mismos como docentes, educadores formadores, transformadores de otros. Pero veamos ahora qué "les" pasa a esos otros, a los que solemos percibir como "extraños". Detengámonos en los estudiantes.

Martuccelli (2007), también sociólogo, argentino pero radicado en Francia y coequiper de Dubet⁵, plantea que hoy por hoy la "cultura juvenil" es una de las principales formas de alteridad cultural en nuestras sociedades: "*Pocas fracturas culturales son hoy en día tal vez tan fuertes, como aquella que separa los jóvenes de los adultos, la cultura juvenil de la cultura escolar...*". Sin embargo, desde la perspectiva del autor, esta fractura que provoca tensión (colisión, conflicto, choque, en términos de Bauman, op. cit.) puede disolverse prácticamente.

La alteridad cultural de los jóvenes no cesa de insinuarse cotidianamente en las aulas, sostiene Martuccelli, y esa afirmación nos conduce nuevamente a la

clase de François cuando los jóvenes no insinúan sus culturas, sino que las manifiestan crudamente al expresarse, haciendo valer sus puntos de vista, sus marcas, sus identidades. Así y todo esa cultura juvenil se caracteriza, para el autor, por una "indiferencia radical" hacia la escuela. Una escuela que sigue funcionando en el mundo de los mensajes, mientras los jóvenes viven en el mundo de la comunicación. Una escuela basada en la cultura escrita, dictada unilateralmente por el profesor, donde lo visual casi no tiene espacio y donde la práctica oral está relativamente desvalorizada; mientras el mundo juvenil acontece bajo la impronta de lo visual y del sonido, donde la comunicación se atomiza y es fuente de placer. Todo esto se juega en el marco más amplio de una escuela que mantiene prácticamente intacta la "forma"⁶ moderna que la ha originado: una manera particular de administrar los tiempos, de organizar los espacios, de dividir a los alumnos (por edades), de distribuir los conocimientos (por disciplinas), de promocionarlos y acreditarlos (por mérito), y que presenta también una organización "individual" del trabajo de enseñar.

Pareciera ser que los jóvenes de hoy no sienten la necesidad de obtener reconocimiento institucional desde "esa" forma escolar hacia "esas"/"sus" formas culturales; más bien las imponen y las viven prácticamente. Recuerdo esta vez una película estadounidense, más reciente: *Manchester junto al mar*, dirigida y escrita por Kenneth Lonergan (2016) que tiene el mérito de caracterizar la relación que tiene lugar entre un adolescente y su tío, algo desconcertado y extrañado, al no comprender del todo (o prácticamente nada) los gustos, las costumbres ni tampoco los sentimientos de su joven sobrino ante la pérdida de su padre (hermano del protagonista). Nuevamente extrañeza, desconcierto, enojo, impotencia, alejamiento parecen gobernar las reacciones que el adulto del film manifiesta, al menos en primera instancia.

La prohibición, el castigo, la imposición arbitraria emanan de los mayores así posicionados mientras que, a nivel de las relaciones, los jóvenes, los estudiantes piden ser tratados de manera más horizontal, más igualitaria. De este modo, la autoridad tiende a convertirse cada vez más (o tendría que convertirse) en un

asunto de cuidado, de reconocimiento y reciprocidad relacional que se genera a partir de la comunicación pedagógica:

“La apertura hacia los imperativos de la comunicación como nuevo pivote ético de la relación con el otro, permite establecer nuevos vínculos con las inquietudes de los alumnos. Es sólo reconociendo, al menos tendencialmente, la consolidación de este tipo de exigencias, como será posible conciliar en los años que viene el necesario ejercicio de la autoridad y el respeto de los individuos” (Martuccelli, 2009:125)

Ahora bien, el problema nuevamente acontece cuando la alteridad cultural de los jóvenes es percibida por los mayores como un problema de “incivilidad”, según Martuccelli, o de carencia (podríamos decir), aludiendo a lo que “no” tienen, lo que “no” aprendieron, lo que “no” saben; en fin, lo que les falta. Ante esta tipificación que se construye muy a menudo en la escuela secundaria y más aún en el nivel superior, podemos reaccionar con una pregunta que podrá interpelar y enriquecer nuestras decisiones e intervenciones pedagógicas: *¿Y si en lugar de partir de las carencias consideramos aquello que sí pueden, sí tienen y saben los chicos y chicas de hoy (lo que sí son capaces de hacer) y lo recuperamos para enseñar, para avanzar, para acompañarlos a transitar los desconocidos caminos del aprendizaje y la formación? ¿Qué les gusta, qué saben, qué les interesa? ¿Qué los sorprende? ¿Qué los emociona?* Podríamos averiguarlo a la hora de enseñar/les y partir de allí rumbo a lo desconocido, lo incierto.

Pero hay algo más y resulta paradójico: a pesar de la desvalorización y conviviendo con ella, hay entre los adultos una valoración creciente del “valor juventud”, señala Martuccelli. Los adultos quieren mantenerse jóvenes eternamente y se muestran más inestables, más “frágiles”, al decir de Lewkowicz (2002)⁷. Los mayores de esta época estamos llenos de ambivalencia y muchos no saben o dudan bastante acerca de qué es lo que hay que transmitir y, sobre todo, cómo hay que hacerlo.

Antes que nuevos interrogantes, esta última afirmación suscita un alerta para nosotros: pedagogos, educadores, futuros docentes. Suena preocupante y desconcertante para nuestro oficio que hoy dudemos sobre el sentido de la escuela, que pongamos en discusión el valor de la transmisión cultural. Si quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, de educar, de formar, no estamos “con-

vencidos" del valor social de la escuela; si no valoramos la transmisión o, al decir de Jackson (2015), no tratamos "amorosamente" la herencia de valores que hemos recibido y de la que somos sus "contrabandistas" (de la verdad, de la memoria); si renunciamos a nuestra posibilidad como adultos, como docentes, de intervenir sobre los otros, *¿cómo es posible que el "acto pedagógico" acontezca y de su mano el proyecto de educar que asumimos en tanto educadores, formadores, transformadores o deformadores de otros?* Movidos por estereotipos sobre la enseñanza y los sujetos que aprenden o refugiándonos en la exacerbación de sus derechos y libertades individuales, parece no ser el camino.

Avancemos por otros senderos para, antes de finalizar, transitar las alternativas que brindan los distintos autores que vinimos trabajando de manera tal que, al entrar en diálogo con nuestros saberes y experiencias, podamos pensarnos e inspirarnos en nuestro quehacer docente.

Alternativas ante la tensión, el conflicto, el desencuentro...

Si bien, como anticipáramos, Martuccelli (2007) reconoce que la tensión cultural que se genera entre adultos y jóvenes es una de las principales oposiciones de la sociedad contemporánea, el autor considera que la "cohabitación" que se da cotidianamente, tanto dentro como fuera de las aulas, pone en evidencia que estas dos culturas no son bloques estancos: de hecho vivimos, convivimos, y las escuelas siguen funcionando a pesar de la crisis o el declive (Dubet, 2006.) que las caracteriza. Los individuos circulan e incluso puede decirse que los jóvenes se jactan de pasearse por diferentes universos culturales; en este sentido, la cultura juvenil genera un conflicto con la cultura escolar pero son sus propios rasgos los que pueden conducir a resolverlo. Hay que dejar entonces de creer, insiste Martuccelli (op. cit.), en una incompatibilidad absoluta entre universos que a primera vista pueden parecer antagónicos y optar por el recurso de la "disolución sociológica". Esto se logra cuando se actúa "a escala de los individuos", en situación, y así: *"es posible observar cómo se disuelven ciertos problemas, cómo cohabitan en la realidad posiciones encontradas, cómo se negocian los acuerdos sobre los cuales reposa una vida social efectiva"* (p. 10). Desde esta perspectiva,

las propuestas uniformes, homogeneizadoras y del todo arbitrarias provocan más resistencias que acuerdos o la posibilidad de alcanzarlos ante situaciones de choque o conflicto. Democratizar las instituciones, exacerbando su carácter político, con mecanismos de diálogo, participación e información muy aceitados, parece ser la opción para habitar las escuelas, las aulas de hoy y también un universo social en el que la comunicación parece estar unánimemente condenada.

En un sentido similar Bauman (2005) apuesta a superar la huida o la "mixofobia" (miedo al intercambio social) que la extrañeza ante los otros provoca para optar por la "mixofilia", entendida como la propensión o el deseo de mezclarse con lo diferente. También para este autor compartir el espacio social con "extraños" es inevitable en esta etapa de la modernidad, para lo cual encuentra alternativas de convivencia y hasta de una vida placentera, disfrutable:

"La proximidad de los extraños es un destino y un *modus vivendi* que hay que experimentar para que, por medio de pruebas y más pruebas, se logre una cohabitación que sea aceptable y la vida vivible. Si bien esta necesidad está determinada, la manera en que los residentes (de la ciudad, de la escuela) la satisfacen puede elegirse. Y esa elección se hace a diario, por comisión u omisión, por acción o por defecto" (p. 141).

Lo interesante en este planteo es que estas formas de vivir o de convivir en el espacio social/escolar con lo diferente, con las diferencias, se aprenden cuando se las practica y experimenta. Tal elección que se hace a diario y se entrena, no cesa de ofrecernos nuevas posibilidades "***Hay que practicar y aprender el arte de vivir pacífica y felizmente con la diferencia y de beneficiarse, sin perturbación, de la variedad de estímulos y oportunidades que estas diferencias generan***" (p. 148). Más adelante redobla la apuesta:

"(Cuando los extraños) se encuentran frente a frente en cuanto seres humanos individuales, se miran cara a cara, hablan, aprenden sus mutuas costumbres, negocian las reglas de la vida en común, cooperan, tarde o temprano se acostumbran a la presencia del otro y, cada vez con más frecuencia, terminan disfrutando de su mutua compañía. Después de ese entrenamiento local, esas personas antes extrañas sentirán mucha menos tensión y aprensión" (p. 153).

En la misma sintonía, para Lewkowicz (2002), el vínculo social/escolar, que antes estaba asegurado por instituciones fuertes; hoy, en medios institucionales líquidos, fluctuantes y fluidos hay que construirlo:

“En un medio fluido nunca se llega a la ligadura estructural del sólido pero se producen **cohesiones**. Ello quiere decir que los vínculos se sostienen en prácticas y no en un sistema clasificatorio. Al no haber instituciones fuertes, determinantes de posiciones y relaciones, el vínculo se sostiene por haberse elegido, por cuidarse, por acompañarse... Cuesta mucho trabajo sostener las situaciones sin instituciones, requiere mucho pensamiento” (p.3).

Volver a pensar la juventud, la infancia, implica desde su planteo “des-suponer” lo que sabemos, lo que imaginamos o lo que soñamos para los chicos y chicas del presente. Esto significa:

“partir de que los chicos (y chicas) no están excluidos en estos tiempos de conmoción social, no están anclados a estructuras sino que están pensando, tan frágiles tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros, que tenemos la misma fragilidad de ellos. En la era de la fluidez, hay chicos frágiles con adultos frágiles [...]. Y con esas fragilidades estamos trabajosamente tramando consistencias, tramando cohesiones”. (Lewkowicz, op. cit: 4).

Practicar, experimentar, aprender, entrenarse, construir, pensar... Aproximarse y abrirse a lo que no conocemos, a la multiplicidad, al enigma que el otro porta. Habilitarnos al encuentro con lo que no podemos controlar ni anticipar del todo. Habilitarnos, en fin, al desconcierto y a la pérdida de control absoluto que ello implica y aprender de las situaciones, de las inquietudes y las diferencias. Pareciera ser que de mucho de esto se trata la enseñanza en los tiempos que corren.

Es la dimensión “artesanal” del trabajo de enseñar (que consiste en ir tramando consistencias, tramando cohesiones y generando encuentros en situaciones), que en la actualidad se expresa exacerbada. Un trabajo que nos compete y compromete con la posibilidad de hacerlo y hacerlo bien, así como de ir mejorándolo en su devenir. Un trabajo que es con otros, sobre otros, para otros pero también, y fundamentalmente, para con nosotros mismos que lo elegimos; para el que nos formamos y por el que nos pagan para saber y poder hacerlo. Un trabajo que se presenta trabajoso pero que abre alternativas, hoy más que nunca, para la prueba, el ensayo, la experimentación, la creación y la

innovación colectivas. Un trabajo que se juega y realiza en lo cotidiano pero que abre potencialidades y posibilidades ilimitadas *"Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo"* (Alliaud, 2017: contratapa).

Ahora sí, y antes de finalizar, les propongo que, inspirados en las escenas de enseñanza que compartimos y/o en otras que ustedes hayan podido evocar, reparen en lo que hacen los docentes cuando enseñan. A partir de allí, el desafío consiste en poder pensar e imaginar alternativas de intervención posibles que contemplen las ideas desarrolladas en este artículo; de tal forma que sus decisiones y proposiciones generen las condiciones en las que tendría chances de producirse el "acto pedagógico", entendido por Meirieu (2006) como el encuentro o confluencia entre la voluntad de enseñar y el deseo de aprender.

A modo de epílogo: dos perlitas literarias

Si bien a lo largo de este trabajo nos detuvimos en las dificultades de época para vincularnos y desde allí desplegar nuestras enseñanzas, conviene recordar que siempre fue difícil y compleja la relación entre las generaciones y de su mano las posibilidades de enseñar, de educar, de formar, de transformar a otros. Nos encontramos con el relato autobiográfico de *El profesor* Mc Court (2006) que nos habla acerca de sus primeras clases newyorkinas, allá por los años 60, en las que hasta tuvo que sortear el arrojito de una hamburguesa por parte de un alumno, sin que nadie le haya enseñado en la universidad cómo manejar situaciones con "sandwiches voladores". Pero también nos convocan las historias de *Palomar*, un personaje de Ítalo Calvino, que presenta crudamente la dificultad ontológica propia de la relación entre las generaciones y hasta la imposibilidad de que la enseñanza acontezca, si nos liberamos de la responsabilidad que, como adultos, nos compete por lo que transmitimos y nos aferramos a la omnipotencia de pretender que quienes están creciendo transiten por sobre los caminos ya trazados por nuestra propia experiencia:

“La solución de continuidad entre las generaciones depende de la imposibilidad de transmitir la experiencia, de hacer que los otros eviten los errores ya cometidos por nosotros. (...) los elementos realmente diversos entre nosotros y ellos son el resultado de los cambios irreversibles que cada época trae consigo, es decir, dependen de la herencia histórica que nosotros les hemos transmitido, la herencia de la que somos responsables, aunque a veces sin saberlo. Por eso no tenemos nada que enseñar: en lo que más se asemeja a nuestra experiencia no podemos influir; en lo que lleva nuestra impronta no sabemos reconocernos” (Calvino, 2002: 96).

Antes que “tomárselas con los jóvenes” y afirmar su verdad, *Palomar* propone hacer y hacerse preguntas que nos obliguen a “repensar las mismas cosas con otras palabras, y tal vez a encontrarse en territorios desconocidos, lejos de los recorridos seguros” (p. 95). Transitando por estas vías podremos, quizás, revertir en algo el carácter dramático que suele teñir las obras de enseñanza que suceden en el presente, en pos de géneros más placenteros y disfrutables para todos/as quienes las protagonizamos a diario.

Recibido: 09/11/2017

Aceptado: 21/12/2017

Notas

¹ Se trata de *Amor Líquido*. Ver Bauman (2003).

² Recordemos que así como las ciudades asumen desafíos globales, que van más allá de ellas; las escuelas enfrentan y se ven implicadas con problemáticas sociales que asimismo las trascienden.

³ Si bien afecta a todos, la extrañeza se potencia sobre todo cuando los fenómenos sociales y etarios se manifiestan en espacios en los que tradicionalmente no tenían cabida. El caso de la escuela media y aún del nivel superior grafican esta situación. Dubet (op. cit.), se refiere a los “invasores” para caracterizar la percepción de los profesores ante la masificación de la escuela media.

⁴ Según Lewkowicz (op. cit.) las instituciones siempre suponen un tipo de sujeto. Siempre existió una distancia entre la realidad y lo que se esperaba. Lo propio de estos tiempos es que la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal.

⁵ Escribieron juntos un libro llamado *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Ver Dubet y Martuccelli, 1998.

⁶ En el sentido otorgado por diversos autores: Vincent y Lahire (1994); Tyack y Cuban (2001); Viñao Frago (2002), entre otros.

⁷ “Fragil el niño, fragil el adulto”, se titula la conferencia que consideramos en este escrito. Ver Lewkowicz, 2002.

⁸ Ver Meirieu (2006).

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2009) Algunas claves para afrontar los desafíos de enseñar hoy; en Alliaud y Antelo *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005) “Sobre las dificultades de amar al prójimo” en *Amor Líquido*. FCE, Buenos Aires.

- BECK, U. Y BECK-GEMSHEIM, E. (2008) *Generación global*. Paidós, Madrid.
- CALVINO, I. (2002) *Palomar*. Siruela, Madrid.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Barcelona.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.
- JACKSON, P. (2015) *¿Qué es la educación?* Paidós, Buenos Aires.
- LEWKOWICZ, I. (2002) *Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto*. Conferencia en el Hospital Posadas, 18/9/02. Buenos Aires. Publicada en Corea y Lewkowicz (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires.
- MC COURT, F. (2006) *El profesor*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- MARTUCCELLI, D. (2007) "La alteridad etaria" en AAVV: Universalismo y particularismo. Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. *Seminario Internacional Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa*. IPE UNESCO. Buenos Aires, 4 y 5 de Octubre de 2007.
- MARTUCCELLI, D. (2009) "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción" en Revista *Diversia*, Número 1. CIDPA, Valparaíso.
- MEIRIEU, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Grao.
- SARLO, B. (1998) "Cabezas rapadas y cintas argentinas" en *La máquina cultural*. Ariel, Buenos Aires.
- TYACK, D. Y CUBAN L. (2001) *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- VINCENT, G. Y LAHIRE, B. (1994) *Sobre la historia y teoría de la forma escolar*. Lyon, Presses Univeritaires (traducción)
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata, Madrid.

Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes

The narration of the educational experience as training. Narrative documentation and professional development of teachers.

Daniel Suárez*

Valeria Metzdorff**

Resumen

El texto propone pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia e investigación pedagógica, y propone una modalidad particular de desarrollo profesional docente centrado en la indagación cualitativa e interpretativa del mundo escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo. Esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente organiza una serie de prácticas narrativas y auto-biográficas para que los participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica docente, y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación pública y cambio. En particular le interesa activar la memoria pedagógica de la escuela y "profundizar narrativamente" el discurso público acerca de la educación.

Palabras Clave: formación; experiencia; investigación pedagógica; documentación narrativa; desarrollo profesional docente.

Abstract

The text proposes not only to narrate the training of teachers as an experience and as a pedagogical research; but also, it proposes a particular method of professional teacher development focused on the qualitative and interpretative research of the school and its context. The importance of the narrative documentation as regards pedagogical experiences is a modality of pedagogical work among teachers, as well as among teachers and researchers, which promotes participation in processes of inquiry, co-training and collective action in the field of education. This methodological strategy of research-training-teaching action organizes a series of narrative and autobiographical practices with the purpose of encouraging participants to have the opportunity to relate stories about their teaching practice; and consequently, to reflect, inquiry and to write about them, with the objective to share and create a public deliberation and, moreover, a change. In particular, the author is interested in activating the pedagogical memory of the school and "deepening narratively" the public discourse about education.

Key words: training; experience; pedagogical research; narrative documentation; professional teacher development.

SUAREZ, D. y METZDORFF, V. (2018) "Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

* Doctor por la Universidad de Buenos Aires, Área Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

E-mail: dhsuarez@filo.uba.ar

** Magíster en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. ISFD María Auxiliadora de Almagro.

E-mail: vmetzdorff@gmail.com

Introducción

Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes

“Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente -capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza” (Prefacio de Rosa María Torres en Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire, 2008:15).

El artículo propone pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia y como investigación pedagógica. Y presenta una modalidad particular de desarrollo profesional centrado en la indagación interpretativa y narrativa del mundo escolar: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente (Suárez, 2007) organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. En particular, le interesa activar la memoria pedagógica de la formación y la escuela y “profundizar narrativamente” (Contreras, 2016) el discurso público y especializado acerca de la educación mediante relatos de experiencia. De este modo, la primera parte del texto argumenta acerca de la conveniencia teórica y metodológica de conjugar formación, pedagogía, experiencia y narración en modalidades de desarrollo profesional de docentes que rebasan la mera preparación técnica e instrumental para el desempeño del oficio de enseñar. En una segunda parte, recurre al relato de una experiencia institucional de formación docente que dialoga con diferentes referentes teóricos y metodológicos y que reconstruye el itinerario transitado por su equipo de investigación en la dinámica de reflexión-implementación-reflexión en torno de un conjunto de dispositivos que se pusieron en marcha en el profesio-

rado de educación primaria en el que la autora se desempeña como docente. Este recorrido da cuenta del proceso de búsqueda de herramientas teóricas y metodológicas que desembocó en la investigación narrativa y autobiográfica como una perspectiva y un abordaje más fértiles para resolver los interrogantes y desafíos emergentes del proceso de desarrollo, habida cuenta de la cuenta de las limitaciones del pensamiento formalizado respecto del saber de la práctica. Para ello, el texto producido en coautoría recurre a la primera persona toda vez que requiere de la voz de quien fuera testigo de la experiencia narrada. De este modo, el artículo pretende poner en conversación dos tramas textuales, una argumentativa, conceptual y teórica y otra narrativa, propia del relato autobiográfico, para comprender e imaginar a la formación docente de una manera diferente a la convencional.

Formación docente, mundo escolar y relatos de experiencia

Las escuelas y las modalidades institucionalizadas de formación de docentes se encuentran frente a desafíos que las interpelan en su sentido histórico y en la forma en que desarrollan sus prácticas educativas. En el último caso, por un lado, deben afrontar una serie de expectativas generadas en el campo educativo y de demandas provenientes de la administración escolar, relativas a la necesidad de formar maestros y profesores que estén a la "altura de las circunstancias" y que hagan posible la "mejora" de la "situación crítica" de las escuelas en relación con la "calidad de los aprendizajes" de los alumnos. Por otro, sus actores manifiestan que los trayectos formativos en los que participan como docentes muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a situaciones escolares cotidianas y para intervenir pedagógicamente en los complejos problemas de enseñanza que enfrentan en las escuelas. En muchas ocasiones, sostienen, los modelos y estrategias de formación que implementan son poco permeables a la plasticidad y sensibilidad necesarias para que los diversos problemas de la práctica sean procesados en clave de formación y puedan ser indagados y puestos en conversación con los aportes del saber pedagógico y de la didáctica.

Un número significativo de investigaciones especializadas y el saber de la experiencia de los propios docentes y profesionales de la formación (Alliaud y Suarez, 2011) dan evidencias de que, al mismo tiempo que se debe tender a la mejora, las instituciones formadoras necesitan acercarse aún más al diverso y polícromático mundo de la vida de las escuelas. La vinculación sostenida, horizontal y creativa de las instituciones de formación con las escuelas es ponderada como una de las principales estrategias para que los trayectos de formación que desarrollan se orienten a conocer e interpretar los problemas situados de la enseñanza y a intervenir localmente en los asuntos pedagógicos que la afectan. Para avanzar en ese sentido, argumentan, deben intentar articular modalidades de auto y co-formación, que complementen las tradicionales prácticas heteroformativas (Pineau, 2010) que pongan en tensión sus métodos “bancarios” mediante dispositivos participativos de indagación pedagógica que colaboren a documentar y disponer públicamente las propuestas formativas que vienen dando buenos resultados, y que permitan reconstruir y comprender la trama de sentidos y significaciones que ponen a jugar los diversos actores en las circunstancias de su práctica y cuando las piensan y narran. Sin embargo, advierten asimismo que reconocer la voz de los sujetos implicados supone un reposicionamiento respecto de la manera de producir conocimiento educativo (Suárez, 2005) y afrontar los desafíos de la “experimentación política y metodológica” en los procesos de formación y escolares (Mejía, 2014). Una de las vías posibles para articular ambos horizontes de expectativas es que las experiencias de formación y escolares puedan ser documentadas mediante relatos pedagógicos escritos por sus protagonistas mediante procesos de indagación cualitativa, y que esos documentos narrativos puedan circular por los espacios educativos para ser interpretados, problematizados y recreados por otros colegas. En los siguientes apartados ofrecemos algunas reflexiones y preguntas dirigidas a mostrar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia de investigación-formación-acción docente que puede contribuir en ese sentido.

Los desafíos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes

La formación institucionalizada de docentes siempre estuvo relacionada con los procesos de escolarización de masas (Pineau, 2001). Ambos procesos históricos, la conformación de un cuerpo de enseñantes habilitados para alfabetizar y enseñar a niños en instituciones educativas específicas y la creación de sistemas nacionales de educación de alcance masivo, fueron las dos caras de una misma moneda: la progresiva secularización y formalización de procesos claves para las tareas de la transmisión cultural y para la formación de una ciudadanía acorde con las exigencias de cualificación y disciplinamiento de los emergentes Estados nacionales y del capitalismo. No obstante, como anticipamos, en la actualidad las instituciones de formación guardan con las escuelas una vinculación ambigua, contradictoria, casi dilemática. Por un lado, están oficialmente orientadas a satisfacer la necesidad de contar con docentes capacitados para la enseñanza, el desarrollo escolar del currículum y otras tareas generalmente asociadas a ellos (asistenciales, administrativas, disciplinarias); por otro, son desacreditadas en sus potencialidades de intervención efectiva y de acción creativa. Enredadas en esta tensión, las instituciones de formación de docentes (las escuelas normales y los institutos superiores de formación docente, pero también las universidades y los programas de capacitación y actualización de docentes) se encuentran ante el desafío de hacer algo respecto de las escuelas y la enseñanza y, al mismo tiempo, estar inhabilitadas para entablar con ellas y sus actores un diálogo productivo y confiable.

Pensar y hacer de otra manera la formación de los docentes implica reconocer y acompañar el lugar protagónico que vienen ocupando o podrían ocupar las instituciones formadoras y sus docentes en los escenarios educativos locales. Supone ponderar la potencialidad que estas instituciones tienen o podrían tener para renovar, continuar y ensayar experiencias de desarrollo profesional orientadas a dar cuenta de las situaciones educativas y sociales de las escuelas y resolver sus problemas. En ese sentido, la producción académica y la agenda político-educativa de los últimos veinte años coinciden en señalar a la formación continua

de los docentes como uno de los elementos clave de los procesos de reforma y mejora escolar (Birgin, 1999).

En efecto, en la actualidad existe un consenso firme en torno a la convicción de que los docentes adecuadamente preparados hacen posible el cambio en las prácticas escolares. Las actuales circunstancias de la escuela, se asegura, exigen desarrollar en el cuerpo de enseñantes aquellos saberes y habilidades profesionales que lo habiliten para trabajar más autónomamente, tomar decisiones, integrar equipos e innovar en la enseñanza a través del desarrollo curricular centrado en la escuela u otras modalidades de trabajo. Para que la formación de los docentes se oriente hacia esos objetivos, se afirma, resultan necesarios programas de estudio y de práctica que atiendan a las nuevas exigencias, estructuras institucionales más dinámicas, estilos de gestión recreados, estrategias didácticas más flexibles y adaptables a situaciones cambiantes, y nuevas relaciones entre la teoría y la práctica que supongan el rediseño de los trayectos formativos y la posibilidad de articularlos con procesos de investigación pedagógica que sea diseñada y desarrollada en territorio por los docentes y, eventualmente, por los estudiantes. No obstante, en momentos de crisis e incertidumbres como los que vivimos, en tiempos en los que una buena parte de las instituciones y prácticas sociales forjadas en los dos últimos siglos se resquebrajan y diluyen, la capacidad de interpelación a las escuelas y los docentes, las formas de nombrarlos, de convocarlos, de apelar a su conciencia y acción para involucrarlos en alguna cuestión o proyecto, parecen estar cada vez más debilitadas (Kincheloe, 2001).

Ante la pérdida de los sentidos culturales y políticos de la escuela resulta difícil recrear los sentidos sociales y pedagógicos desde los cuales se instituyeron la tarea, los saberes y el oficio de enseñar a niños y, de esta forma, estar en condiciones para formular ejes estratégicos y criterios técnicos pertinentes para modificar los procesos de formación. Por eso, la redefinición del contrato entre el Estado, la sociedad y la escuela a partir del cual se edificó la monumental tarea de la escolaridad pública, la alfabetización de masas y la democratización del acceso a las jerarquías sociales, es la primera tarea pedagógica y política para redireccionar la formación de los docentes. Sólo en el proceso de regenerar ese

cuerpo de relaciones y prácticas sociales y de recrear los sentidos otorgados a la escuela, será posible articular las expectativas sociales respecto de la enseñanza sobre las que apoyar el diseño de nuevas propuestas de formación. Como puede apreciarse, lejos de plantearse como un problema técnico de elaboración curricular, de planeamiento estratégico, de incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información o de concertación administrativa, la operación que se requiere es, en primera instancia, política y pedagógica, y sólo después instrumental.

Aun cuando los análisis sobre la formación docente tienden a ser pesimistas y las actuales condiciones políticas para una transformación autogenerada poco favorables, en muchas instituciones educativas los docentes superan el dominio de la pasividad y toman otra posición; se juntan, se inquietan, estudian, buscan materiales pertinentes, conversan y arman borradores para poner a prueba experiencias pedagógicas que encarnen los propósitos por los que "vale la pena luchar" (Fullan y Hargreaves, 1996). El saber de la experiencia de estos docentes refuerza la hipótesis que considera que la formación resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos, presentar informes y realizar evaluaciones, sino que más bien requiere arrebatarle tiempo y lugar a ciertas dinámicas improductivas instaladas en muchas instituciones. Sí es pertinente y productivo darse el tiempo, interrumpir el acontecer cotidiano para reflexionar e indagar, disponerse a imaginar y dar curso a distintas ocurrencias para pensar, hacer y nombrar de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan.

Ahora bien, aun cuando algo distinto suceda en las instituciones formadoras, si esas experiencias locales y los saberes construidos a partir y en torno de ellas no se disponen públicamente y no circulan en el campo de la formación, los aprendizajes y sus potencialidades transformadoras permanecerán mudos, encallados sólo para los que la vivieron. El reconocimiento y la legitimidad de esas experiencias singulares, locales y posibles de ser transferidas van de suyo con su circulación especializada y difusión pública. En este intercambio de protagonistas y experiencias autogeneradas por las instituciones de formación, podrían constituirse redes y colectivos de aspirantes a docentes, maestros y profesores que se

movilicen para alterar o modificar lo que los incomoda e inquieta de lo que indagaron (Suárez y Argñani, 2011). Se trata, en definitiva, de construir una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos que no quede atrapada por las prescripciones o las pretensiones de control externo y centralizado, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros, y en la que sean posibles las diferencias y disidencias entre interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. Esto es, una comunidad plural de enseñantes que habilite y milite por otros modos de pensar, hacer y nombrar la formación de los docentes.

Es así como la documentación, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares narradas a través de la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes. En este caso, la innovación pedagógica radica en la posibilidad de potenciar la producción cultural y la imaginación didáctica de los docentes y, en ese mismo movimiento, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida escolar y productores de saber pedagógico. Al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, conversa con sus palabras y tensiona sus saberes.

La formación como experiencia y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas

El gobierno y la gestión de los sistemas educativos está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum, la administración de las instituciones educativas, la procedencia social y los resultados de aprendizaje de los alumnos, entre otras cuestiones. Las planificaciones, los proyectos escolares, los informes de visitas a las escuelas de supervisores, las actas de los directivos, los legajos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas, las investigaciones producidas por investigadores profesionales, entre otros, son soportes de modalidades

convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que ofrecen es procesada, archivada e informada por las administraciones educativas y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares.

No obstante, la mayoría de las veces estos documentos escolares están estructurados y se producen con arreglo a la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación. Las experiencias que sostienen y viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas, categorizadas y modelizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la práctica escolar cotidiana y la enseñanza situada. De esta manera, las formas a través de las cuales los docentes usualmente dan cuenta de sus prácticas muy a menudo cristalizan en una escritura que es vivida como una carga burocrática. Y cuando estas modalidades de registro y circulación de la información se articulan con modelos de intervención elaborados de forma central, constituyen herramientas de medición y calibre de los desvíos o desajustes de las acciones desplegadas por sus ejecutores (Suárez, 2000). Para ello, adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente técnico, e intentan despejar cualquier elemento subjetivo, personal y experiencial de la información relevada. Y además consideran esta supuesta neutralidad como garantía de objetividad, eficiencia y rigor. Por eso, se presentan casi siempre como discursos asépticos, científicamente ponderados, técnicamente calibrados, que comunican a las escuelas, docentes, estudiantes y comunidades las expectativas públicas en un momento histórico y un espacio geográfico dados.

Otros discursos, en cambio, son los relatos que se cuentan y se intercambian al ras de las experiencias que tienen lugar en el territorio escolar: en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos, en las jornadas de reflexión, en las capacitaciones, en las conversaciones de los viajes compartidos hasta y desde la escuela, es decir, en los bordes o por fuera de la actividad escolar normada. Estas historias se narran con las palabras e intrigas que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas y otorgarles sentido y valor. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el

tiempo de la vida cotidiana de las escuelas y de las experiencias a las que refieren. En cierta medida, constituyen la otra cara del currículum escolar, aquella que nos muestra los elementos vitales, domésticos, llenos de sentidos en disputa, del currículum en acción (Suárez, 2000). Por eso, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes para ellos, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela, para comprender lo que les sucede con aquello que acontece en sus prácticas (Contreras, 2016).

Si pudiéramos documentar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales de los docentes implicados, de los saberes pedagógicos y supuestos sobre la enseñanza que informan sus prácticas, de sus recorridos vitales y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros. Aún más, si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares y en el campo pedagógico. Esta historia de la educación alternativa a la oficial sería polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela y sobre el estar siendo docente en un determinado tiempo y lugar (Novoa, 2003). En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del mundo de la vida escolar que a un recetario prescriptivo para la "buena enseñanza", conoceríamos la historia heterogénea y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que estas cuestiones revisten para la reconstrucción de la pedagogía escolar y la formación docente, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la enseñanza en la escuela y los saberes que las piensan y recrean quedan encerradas entre sus propias paredes, se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la

historia personal de los docentes. Una parte considerable del saber reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles o comunicables, se esfuman en la cotidianidad escolar como anécdotas triviales y sin valor pedagógico.

Pero la recreación de la memoria pedagógica de la escuela y de la formación también se dificulta porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas no tienen oportunidades para contarlas, escribirlas, documentarlas.

Sin embargo, su difusión y disposición en secuencias y trayectos formativos, brindaría materiales pedagógicos muy potentes sobre los cuales diseñar y llevar adelante procesos de desarrollo profesional, tanto durante la preparación inicial de los docentes como durante la implementación de dispositivos de capacitación en servicio. En efecto, en tanto narraciones profesionales que muestran el saber pedagógico construido al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores, los relatos de experiencias pedagógicas son materiales documentales densamente significativos que incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes y/o aspirantes a la docencia. Y en tanto documentos pedagógicos que pueden ser copiados en espacios institucionales cercanos a las escuelas y difundidos entre los docentes y estudiantes del profesorado, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber y de las reflexiones producidos por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.

Son muchos los instrumentos y las fuentes de información que abren la posibilidad de indagar para acceder a conocer y, luego, intervenir en la formación docente: entrevistas en profundidad, observaciones de distinto tipo, consultas bibliográficas, exploración del estado del arte de la cuestión. Lo que intenta la documentación narrativa es mostrar de otro modo, sin reimpressiones de palabras o interpretaciones puestas por los investigadores, eso que pasa y singularmente lo que les sucede con la formación docente. Los relatos pedagógicos producidos

por docentes, si bien parten de experiencias pre-existentes, no son su reflejo o fiel reproducción. Elaborar una narración implica, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. También, la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar o de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad auto-reflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significativo. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran finalmente los constituye: la identidad del sujeto es narrativa, porque la pregunta por el quién eres, quién soy se responde narrando una historia, contando una vida (Ricoeur, 2001). En este sentido, contar, escribir, leer y conversar en torno de relatos escritos por docentes, no pretende develar lo que está oculto en los escritos o en las experiencias, sino conocer, trabajar y actuar con los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos en el que se produjeron y producen.

Se trata, en definitiva, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber de experiencia y sus narraciones pedagógicas. Esta iniciativa significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación. A través de la disposición de redes pedagógicas de docentes y escuelas es posible constituir, en el mediano plazo, una comunidad de docentes narradores de experiencias pedagógicas que potencien entre sí su propio desarrollo profesional; una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de "alfabetización docente" a través de un lenguaje propio, entre ellos.

Narrar la formación docente como experiencia, indagación y cambio: un relato sobre las prácticas y la residencia en un instituto de formación de docentes

En las instituciones educativas resulta familiar la imagen de un colectivo de profesores reuniéndose en el período de receso para planificar sus estrategias de manera conjunta. Al mencionarlo, vienen a nuestra memoria las presentaciones con pantalla y cañón, los momentos de trabajo en equipo, los plenarios, los silencios, la celebración de acuerdos y la escucha. En estas reuniones, además, se retoman cuestiones acordadas en encuentros previos, se analizan los resultados y se plantean los necesarios ajustes. Tales decisiones quedan plasmadas en actas que cumplen la función de documentar y comunicar un proceso de toma de decisiones y, en este sentido, integran el currículum, en tanto expresan determinadas intenciones pedagógicas, una jerarquización de los saberes a transmitir, unas estrategias y unas formas más o menos sistemáticas de validarlas. Si acordamos con lo anterior, podemos sostener que en las instituciones en las que se establecen instancias de reflexión y articulación entre los docentes se constituyen espacios de definición curricular.

Es aquí en donde vemos pertinente abrir la trama argumentativa que venimos sosteniendo para dar paso a la narración en primera persona recuperando la experiencia de la autora en una institución de formación docente. Si bien en coautoría reflexionamos sobre ella, es la voz del testigo la que nos abre paso a la experiencia que pretendemos recrear.

En este sentido comenzaré contando que cuando asumí como profesora de Residencia en la educación primaria pude constatar que en el Instituto Superior de Formación Docente "María Auxiliadora" de Almagro (CABA), aquel tipo de prácticas estaban instaladas y por lo tanto el currículum en desarrollo era mediado por prácticas colectivas de reflexión docente.

Dado que este tipo de prácticas estaban instaladas desde hacía años en el Instituto Superior de Formación Docente "María Auxiliadora" de Almagro, cuando asumí como profesora a cargo del espacio de la Residencia del profesorado de

educación primaria pude constatar que en esa comunidad educativa el currículum en desarrollo era mediado por prácticas colectivas de reflexión docente.

Como es sabido, cuando además, las condiciones institucionales favorecen la colegialidad y el desarrollo profesional, estos procesos de reflexión pueden tomar la forma de lo que se ha dado en llamar, en la tradición anglosajona, "investigación-acción colaborativa" (Carr y Kemmis, 1986). En estos casos, nos encontramos con instituciones en las que los profesores asumen el rol de investigadores en la medida que encaran el desarrollo curricular como un proceso de generación de saberes sobre y para la enseñanza. En efecto, desde el inicio de mi experiencia en el instituto, la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza que eran expuestos sistemáticamente en nuestras reuniones habituales nos situaba a los profesores en una posición de investigadores en el terreno de las prácticas y nos disponía en forma permanente a interrogar nuestros propios marcos teóricos y hábitos profesionales.

Al concluir el año 2009, y ante la reciente implementación del nuevo plan de estudios de cuatro años y la organización vertical del "trayecto de las prácticas", en el profesorado de primaria los docentes encontramos una oportunidad para innovar. A partir de conversaciones espontáneas con alumnos, directivos de diferentes escuelas y colegas, junto a un grupo de profesoras interesadas en producir conocimientos a partir de la dinámica de reflexión – acción, identificamos un núcleo problemático que en ese momento decidimos definir como "un marcado divorcio teoría/práctica". Las voces de los actores involucrados coincidían en señalar que en las situaciones de aula que tenían lugar en las instancias de práctica de la enseñanza no se volcaba la formación recibida en "toda su riqueza". Sin cuestionarnos por la naturaleza prescriptiva y teórica de gran parte de esa formación nos orientamos a buscar canales para que en las prácticas se pudiera "volcar" ese saber desde una concepción todavía deductiva de la formación y de la práctica docente.

A partir del año 2010, frente a la posibilidad de incrementar las horas destinadas al espacio de la práctica y con la intención de favorecer y mejorar la articulación con la formación teórica, se conformó un equipo con los profesores de las

Didácticas Especiales junto a los docentes de los sucesivos trayectos de prácticas, intentando poner a trabajar juntos a los docentes del "campo de la formación específica" y a los del "campo de la práctica". Conformado el equipo de trabajo, encaramos la puesta en marcha de nuevos dispositivos que serían objeto de reflexión y motor de cambio durante los años siguientes.

Analizando aquellas circunstancias, hoy podemos decir que tal como plantea la tesis de Stenhouse (1980), según la cual todos los currículos expresan hipótesis acerca de la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje, en el instituto, la investigación y el desarrollo curricular en manos de los profesores cumplió la función de explicitar conclusiones sobre el proceso de formación, que si bien siempre fueron provisorias y sensibles de ser revisadas, atendieron a una gran variedad de propósitos y contemplaron diversos resultados, en contraposición con las modalidades implícitas y tradicionales de implementación curricular en las que se desatienden los procesos en función de una base de resultados homogénea y medible, pero con escasas garantías sobre la calidad de la formación brindada.

No obstante, a partir de la experiencia transitada colectivamente en el instituto, cabría también preguntarse por el conjunto de conocimientos que iluminaban el proceso de toma de decisiones: ¿qué lugar adoptaban las teorías disponibles, los estudios de resultados de aprendizaje, las orientaciones curriculares o las prioridades políticas?, ¿en qué lugar se colocaban los saberes de la propia trayectoria profesional?, ¿desde dónde les permitíamos operar? De alguna manera, nuestra preocupación tomaba la forma que habilitaban nuestros marcos referenciales: la preocupación por la relación entre teoría y práctica, dónde esta última se concibe como ámbito de aplicación, había sido el prisma a través del cual leímos un malestar que creíamos poder atender generando espacios para la "vigilancia epistemológica" a cargo de especialistas.

Además de lo previsto en el modelo curricular anterior, en el que cada trayecto de prácticas contaba con el espacio de Taller de Prácticas, los nuevos dispositivos contemplaban la intervención individualizada mediante instancias, que denominamos "asesorías", dirigidas a orientar el trabajo de planificación del practican-

te/residente como complemento del trabajo de reflexión de cada taller y con vistas a asegurar una "feliz transposición didáctica" (Chevalard, 1985). La propuesta se desarrolló desde las primeras prácticas hasta la residencia, previendo un accionar del equipo de profesores asesores y de los responsables de cada trayecto de la práctica que variaría de acuerdo con la complejidad de la tarea a realizar por el estudiante desde el primero al cuarto año de la carrera. En ese marco, pensamos en los espacios de asesoramiento como instancias de planificación donde lo aprendido en las didácticas especiales contribuyera a resolver los problemas de la práctica. Pretendíamos asegurar una adecuada transposición didáctica mediante la supervisión directa del especialista en el proceso de concepción y elaboración del plan. Tanto en lo referido a los conocimientos propios de las áreas escolares como respecto de la Didáctica Específica de cada una de ellas, conservábamos una posición privilegiada para el saber disciplinar, suponiendo que las "urgencias de la práctica" podrían llevarnos a desvirtuar los conceptos de cada una de las disciplinas.

Pronto constatamos que nunca, o casi nunca, las prácticas se acomodan como meros ámbitos de aplicación de la teoría. Por el contrario, el espacio de asesoría, lejos de constituirse en canal para que la formación recibida fluyera hacia la práctica, resultaba comparable con un laboratorio en el que los problemas de la práctica interrogaban a los conceptos y las teorías y se daba la oportunidad de volver a pensar juntos, especialista y practicante/residente, desde marcos conceptuales, éticos y políticos construidos durante la formación, pero enfocados en las situaciones del aula desde una racionalidad diferente. Fue entonces cuando recurrimos al concepto de "racionalidad práctica" como herramienta para interpretar el tipo de saberes que se producían y operaban en las instancias de asesoría durante el proceso de planificación de las propuestas de enseñanza (Sanjurjo, 2009). A su vez, la instancia de reflexión grupal en el espacio correspondiente a cada trayecto de la práctica (Proyecto de Prácticas I, II, III, IV y V-Residencia), resultó ser una oportunidad para revisar ese saber práctico a la luz de sus múltiples determinaciones como las propias experiencias, las ideas, los valores y la biografía escolar. El desarrollo de la propuesta nos permitió comprender que los pro-

blemas de la práctica requerían mucho más que la mera aplicación de la teoría. Como espacio de ejercicio del saber práctico, las situaciones y problemas que vivenciaban los estudiantes se manifestaron como un campo especialmente sensible para la reflexión pedagógica, en tanto que ésta permitía visitar y reconstruir prácticas, redefinir sentidos y cuestionar supuestos, enriqueciendo los propios esquemas y marcos referenciales.

En las reuniones del equipo docente, en las expresiones de los estudiantes durante los talleres de reflexión grupal, e incluso en los intercambios informales referidos a las sucesivas revisiones que requerían los planes hasta lograr su aprobación, se manifestaba una tensión en torno de la relación entre saberes de los enseñantes y conocimiento disciplinar. Tanto los estudiantes como los especialistas resolvían las diferentes situaciones que planteaba la planificación de propuestas didácticas recurriendo a ese "otro saber" construido a través del conocimiento de los grupos escolares, de las instituciones y de sus experiencias profesionales previas.

Analizando aquellas situaciones intuimos que la asimetría entre ellos, que había sido pensada como condición para orientar la creatividad en marcos disciplinares, se hacía más evidente en sus diferentes reservorios de experiencias que en el dominio de la disciplina, más comprensibles como una conversación entre personas con diferente "capital experiencial" (Delory-Momberguer, 2014: 701) que como relación de supervisión entre expertos y novatos, aunque también lo fuera.

Para evitar un acompañamiento que obturara la creatividad de los practicantes, los profesores habíamos acordado limitar la intervención del especialista al ámbito de la "vigilancia epistemológica". Suponíamos que era suficiente y necesario que la mirada del especialista se circunscribiera a evitar errores conceptuales en los planes de los estudiantes. Pero esto no sucedía: los practicantes relataban con entusiasmo las propuestas didácticas transmitidas y los recursos que habían tenido éxito en otras escuelas y con otros alumnos y que ahora habían recibido del especialista para elaborar su propia propuesta. Otras veces reconocían haber

reemplazado por completo su planificación, que a los ojos del especialista resultaba "inviable", por otra secuencia de actividades que podría resultar mejor.

Entendemos que, si el equipo docente había supuesto que los estudiantes necesitaban de la mirada experta para "protegerse" de errores conceptuales, ellos recibieron mucho más: accedieron a las ideas y experiencias de un educador con más trayectoria que les hablaba dando cuenta sus propias experiencias escolares. Y en vez de perder espacio de autonomía para su propia creatividad, entraban en una conversación con el asesor en torno de la escuela y las aulas que los interpelaba a ambos a revisar sus teorías y para producir saberes situados. En ese terreno, además, los estudiantes lograban poner en valor sus propias experiencias previas y su conocimiento del grupo de alumnos y de la institución, en un intercambio con el asesor desde sus respectivas "biografías de experiencia" (Schütz, 1981 en Delory-Momberger, 2014: 700).

La misma relación con el saber que se establecía en torno de los problemas situados del aula y de la escuela, del vínculo con los alumnos y con los maestros que los recibían, mostró los límites de la investigación "científica" de la enseñanza en la medida en que ésta no interpela a los protagonistas, ni cede lugar a sus propias palabras, sentires y saberes, desacreditando la producción y recreación de las comprensiones pedagógicas que tienen lugar en los escenarios de la práctica. En este contexto, los profesores abocados a analizar la puesta en marcha del dispositivo, indagamos en las relaciones entre docentes formadores y estudiantes para arribar a la centralidad del vínculo en el proceso de afiliación de los futuros maestros. Fue entonces que estimamos, en ese mismo reconocimiento, que los vínculos entre practicantes y maestros de escuela podían constituirse en otro núcleo problemático que nos invitara a la reflexión. Comenzamos a consensuar la idea de que no podíamos proponer una experiencia de formación más rica para los estudiantes sin intentar lograr un "impacto" en las prácticas que efectivamente tenían lugar en las escuelas. Fue entonces que nos inclinamos a reposicionar el lugar del maestro de grado en la formación docente a partir de un diálogo abierto con estos profesionales que recibían a nuestros practicantes, una conversación que implicaba una invitación a pensar junto con nosotros en los

problemas de su aula, a partir de la reflexión sobre su propio quehacer. Comparáramos, en el equipo docente, la intención de problematizar esa práctica en territorio como fuente de un saber situado y comprometido con la generación de experiencias y vínculos inclusivos para alumnos reales en el contexto de cada escuela en particular.

La relación entre el practicante y el "docente co-formador", tal como es denominado en los documentos ministeriales, es un aspecto clave para la reflexión sobre la formación docente. A partir de conceptos de la psicología cognitiva tales como los de "experto" y "novato" (Rogoff, 1993), es posible entrever que el tipo de saber que se pone en juego en esta relación es el saber práctico que se adquiere por medio de relaciones intersubjetivas de participación guiada, el modelado y la puesta en común de un saber artesanal enraizado en las singularidades del contexto en el que se practica la enseñanza. Asimismo, la pedagogía de Giles Ferry (1997) nos habla del saber práctico como el saber propio del docente reflexivo y crítico, ante el cual el conocimiento de las ciencias de la educación puede contribuir y problematizar, pero no solapar. Por otra parte, desde la perspectiva del currículum como investigación (Stenhouse, 1980), el docente se posiciona como investigador y constructor de los saberes de la práctica, que son distintos de los saberes específicos de las disciplinas y de la didáctica. Tal como nos informan distintos trabajos referidos a la formación para la práctica profesional (Vesub, 2002; Davini, 1995 y 2015), el saber de los docentes en ejercicio excede al conocimiento formalizado y resulta más pertinente para el acompañamiento de los futuros maestros por su carácter artesanal, de oficio, que por su eventual concurrencia al ámbito de la teoría pedagógica.

En nuestras conversaciones con los profesores, maestros y estudiantes aparecían referencias a la vida cotidiana de la escuela, a los acuerdos con otros docentes, a las historias escolares de los alumnos y a los acuerdos sobre la implementación de las planificaciones que se procesaban en charlas informales en las que el maestro oficiaba a la manera de "anfitrión" (Metzdorff, Safranchik y Perisset, 2017). Con especial atención en el vínculo, el término "maestro anfitrión" nos mostró posibilidades distintas de pensar la formación docente. Nos permitió hacer

foco en la “experiencia del encuentro” más que en la interacción de inteligencias, poner el acento en el acto de alojar y compartir la tarea más que en la guía o la supervisión, y sorprendernos al asistir no tanto a la transmisión explícita de un saber práctico como a una práctica de iniciación, con rasgos recurrentes (la colaboración discreta, la presentación a los alumnos) en una suerte de liturgia de un legado.

Quando pensamos en la formación de profesionales reflexivos emerge el escenario de las prácticas como el ámbito de expresión de un saber hacer, de un conjunto de supuestos y disposiciones con cierta vinculación con las teorías conocidas y con el contexto, pero objetivable y registrable. Sin embargo, el término “prácticas”, omite la subjetividad del actor que las nombra, crea y hace. Dice muy poco de lo que les sucede a quienes las cuentan con aquello que de alguna manera lo ha marcado, con aquello que tiene un relieve distinto en el devenir cotidiano y se recorta en la propia memoria como algo que merece ser contado. Es en este sentido que se hace necesario recurrir al concepto de “experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2011) para nombrar aquello que nos ocupa, en tanto nos permite dar paso y cuenta de la subjetividad creadora de sentidos de los sujetos de la acción.

Atender a la experiencia supone incorporar la memoria, los acontecimientos, los sentidos en la voz de los sujetos que narran, autorizándola como portadora de saber y disponiéndola a entrar en conversación con otras voces.

Intuyendo estas prioridades, los profesores nos empezamos a preguntar por la manera de reconocer y recuperar la riqueza de los procesos que se estaban generando. La puesta en marcha del dispositivo de acompañamiento para practicantes y residentes había abierto nuevas posibilidades para pensar en la formación docente desde otra perspectiva; el mismo hecho de reflexionar sobre las relaciones entre saber teórico y disciplinar, saberes prácticos, saberes de experiencia, vínculos entre practicantes, docentes formadores y maestros y sus diferentes escenarios, nos había mostrado la necesidad permanente de revisar nuestros marcos referenciales para comprender y potenciar acciones planificadas y situaciones emergentes.

Habíamos abandonado la estéril preocupación por la relación entre teoría y práctica, y habíamos hecho un paréntesis al intento de encontrar explicaciones teóricas a los complejos procesos de las escuelas y las aulas para concentrarnos en la relación entre experiencia y saber, es decir, para atender a la cuestión de cómo aprender de lo que nos pasa. Fue entonces que decidimos explorar en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como medio para albergar los procesos de generación de saber que estaban teniendo lugar. Nos inclinamos a pensar que para concebir la formación docente de forma tal que pudiera impactar en las prácticas de enseñanza, tanto en el instituto formador como en las escuelas, era necesario traer al centro de nuestro interés lo que hasta ahora nos había sorprendido desde los bordes, esto es, las experiencias pedagógicas de maestros, de profesores y de estudiantes. El oficio como legado y la formación como encuentro entre generaciones podían ser no sólo tenidos en cuenta como aspectos que daban cuenta de la subjetividad en los procesos de afiliación profesional, sino también convertidos en prismas a través de los cuales mirar a estos procesos y reconstruirlos, reinterpretarlos y renombrarlos de maneras distintas a las que imperaban en el instituto hasta ese momento. Encontramos en la documentación narrativa una modalidad de registro y escritura de lo que acontecía en los procesos de formación que no solo nos permitía poner en valor los saberes y vivencias de la práctica cotidiana contadas por sus protagonistas desde sus propias convicciones, sentires y supuestos, sino también convertirlos en objeto de reflexión pedagógica y en territorio conquistado y defendido de autoformación y co-formación entre educadores.

En ese momento, nos preguntamos qué sucedería en las prácticas de enseñanza y en las relaciones institucionales, así como en los vínculos con el saber pedagógico, si además de las tradicionales modalidades de registro en las que prima el lenguaje instrumental resultante de la incorporación de cierto acervo de conocimiento académico y de las prescripciones administrativas, se establecieran otros dispositivos de documentación que adoptaran la modalidad narrativa para dar cuenta de los procesos de toma de decisiones y de construcción del saber profesional, en primera persona. De esta manera, como explica Contreras (2011),

los docentes pasaríamos de una posición receptiva, consistente en buscar explicaciones o teorías que antecedan y predigan la acción, a una posición protagónica y autoral que permitiría nombrar e interpretar lo que nos pasa para expresar y problematizar nuestro saber de experiencia. El desafío consistía en establecer una relación pensante con el acontecer de las cosas y en transformar ese saber situado, singular, idiosincrático y local en un insumo genuino para la generación de saber pedagógico, esto es, para la elaboración colectiva de un saber público producto de un proceso de objetivación, indagación, reelaboración y debate (Suárez, 2011).

Comenzamos por proponer la conformación de un colectivo de profesores narradores que, a la vez de compartir las sucesivas versiones de sus relatos de experiencia, invitaran a los alumnos practicantes del instituto a relatar sus experiencias de formación como estudiantes y como futuros maestros recurriendo a diferentes géneros discursivos como el diario, la biografía, la narración de incidentes, el auto-registro y la memoria de formación. Con la colaboración del equipo de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, realizamos un taller en el que nos encontramos periódicamente para aprender y pensar juntos en torno de esta modalidad de formación entre docentes, así como para explorar sus potencialidades para transformar la manera de concebir nuestras prácticas y las formas de vincularnos con el conocimiento formalizado y con las preguntas más importantes que nos plantea nuestro trabajo. En esos encuentros pusimos en común nuestros relatos de experiencias, nuestras trayectorias biográfico-profesionales y nuestras principales preocupaciones e intereses; debatimos sobre la posibilidad de decir cosas nuevas y distintas sobre los acontecimientos y sucesos siempre singulares de la formación. Construimos así, otras formas de nombrar lo que nos sucedía que daban cuenta del currículum en acción de la formación docente y de nosotros mismos, reposicionándonos en el lugar de protagonistas de la formación y en nuestra capacidad de generar cambios en la educación.

A partir de lo expuesto, podemos sostener que la documentación narrativa colabora a situar a los profesores y a los estudiantes en el centro de un proceso

institucional de generación de saber pedagógico, que es sostenido por condiciones vinculares propicias y a las que a su vez transforma. En este movimiento se fortalece el compromiso de los equipos docentes, el mutuo reconocimiento y la puesta en valor de un saber profesional que reconstruye la memoria pedagógica de la escuela, a la vez que genera las condiciones para que los docentes participen de la conversación pública y especializada acerca de la educación como protagonistas de la formación y autores de relatos que dan cuenta de ella como experiencia. A partir de involucrarlos en procesos de documentación narrativa de sus experiencias como formadores, reconocemos a esta modalidad de trabajo pedagógico entre pares como una forma particular de concretar los propósitos de la investigación-acción y de la reflexión sobre la práctica, a la vez que cuestiona las modalidades tradicionales de concebir la formación docente y el vínculo con el conocimiento promoviendo procesos subjetivantes y relaciones de nuevo tipo en el interior de las instituciones.

A modo de cierre

En este artículo abordamos mediante dos tramas textuales diferentes y complementarias las potencialidades de la investigación narrativa y autobiográfica para concebir y nombrar la formación como experiencia y como indagación de sí. A la manera de un contrapunto de dos voces, intentamos mostrar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una oportunidad para la producción colaborativa de saber pedagógico a partir del saber de experiencia que construyen los docentes cuando hacen, piensan y dicen su oficio y cuando habitan y recrean el mundo de significaciones que le dan sentido y valor. Tanto en un registro como en el otro se argumentó a favor del reposicionamiento de los docentes como sujetos de conocimiento, de su propia formación y de saber pedagógico, así como autores de documentos narrativos públicos que permiten dar cuenta de procesos y experiencias soslayados o ignorados por las formas convencionales de conocimiento educativo.

Una primera voz, pronunciada como un ensayo que trae conceptos, desarrollos y reflexiones del campo de la investigación narrativa y (auto)biográfica al

campo pedagógico, planteó coordenadas para concebir a la documentación narrativa de experiencias como una modalidad de trabajo entre pares que permite no solo dar cuenta de lo que pasó sino también lo que les pasó a los protagonistas de la acción, y como una estrategia de investigación-formación-acción docente que contribuye a generar condiciones de enunciación y recepción de relatos de experiencia escritos por docentes.

La segunda voz, a la manera de un ensayo narrado, puso de manifiesto la experiencia en la que un colectivo institucional de formadores tomo decisiones pedagógicas en torno de los modos en que concebía y desarrollaba las prácticas y las residencias como parte del currículum en acción de la formación docente. En su despliegue, el relato problematizó la reflexión sobre la práctica en relación con la puesta en marcha de un dispositivo de formación docente, y mostró cómo el interés del colectivo de formadores fue desplazándose desde una preocupación inicial por la relación teoría y práctica, subsidiaria de la discusión académica, hacia la documentación narrativa de las experiencias de formación y del saber pedagógico que se puede construir mediante la indagación interpretativa del saber de experiencia.

Mediante ambos registros, se constata la idea de que las teorías y prescripciones disponibles dicen poco sobre la singularidad de los procesos de enseñanza escolar y de formación docente. Por eso, también, argumentan a favor de la necesidad de documentar mediante relatos pedagógicos las experiencias de formación y escolares, y de generar condiciones institucionales para que la conversación entre pares en torno de esas producciones discursivas sea posible y viable. Además del efecto de largo alcance que este tipo de trabajo es capaz de generar en la trama institucional y en la construcción permanente de su memoria, la investigación narrativa y autobiográfica profundiza las comprensiones pedagógicas y didácticas de los formadores y fortalece su proyección hacia las escuelas con las que trabajan, con el objetivo de propiciar cambios en las prácticas de enseñanza para que resulten cada vez más pertinentes y justas.

Recibido: 23/03/2018

Aceptado: 29/03/2018

Bibliografía

- ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Troquel, Buenos Aires.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- CHEVALARD, I. (1985) *La Transposition didactique: du savoir savantau savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- CONTRERAS, J. (2011) "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". En ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. (coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires.
- CONTRERAS, J. (2016) "Profundizar narrativamente la enseñanza" en Braganca, I, Barreto A. y Santos Ferreira, M. (orgs.), *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV, Sao Paulo.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2011) *Investigar la experiencia educativa*. Morata, Madrid.
- DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós, Buenos Aires.
- DELORY-MOMBERGUER, C. (2014) "Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 695-710.
- DELORY-MOMBERGUER, C. (2016) *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras – Novedades Educativas, Buenos Aires.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vales la pena luchar*. Amorrortu Editores, México.
- KINCHELOE, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Madrid.
- VESUB, L. (2002) "Los docentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio" en DAVINI, M.C (coord.) *De aprendices a maestros*. Papers Editores, Buenos Aires.
- MEJÍA, M. R. (2014) "La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo", en *Education Policy Analysis*, vol. 22, University, Arizona, pp.1-31.
- METZDORFF, V., SAFRANCHIK, G. y PERISSET, P. (2017) "Desenredando nuevos sentidos en la trama de una experiencia de investigación acción. Miradas y Proyectos", en *Revista de la Red Salesiana de Educación Superior en Argentina*, Año 1, Nro 1. Recuperado el 23-04-2018 en www.unisal.edu.ar/myp/
- NOVOA, A. (2003) "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación", en Popkewitz, T, Franklin, B. y Pereyra, M. (eds.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares Corredor, Barcelona.
- PINEAU, G. (2010) "A autoformacao no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacao". Novoa, A. y Finger, M (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formacao*. Paulus, Sao Paulo.

- RICOEUR, P. (2001) "De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción", Ricoeur, P., *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós, Barcelona - Buenos Aires – México.
- SANJURJO, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario.
- SUÁREZ, D. (2000) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular" en Téllez, M. (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- SUÁREZ, D. (2005) "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela" en ANDERSON, G. y otros (eds.) *Escuela: producción y democratización del conocimiento*, Secretaría de Educación – GCBA, Ciudad de Buenos Aires.
- SUÁREZ, D. (2007) "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares" en SVERDLICK, I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- SUÁREZ, D. (2011) "Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar" en ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO y FFyL-UBA, Buenos Aires, pp.93-137.
- SUÁREZ, D. y ARGNANI, A. (2011) "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" en *Revista da FAEFBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, pp. 43-56.
- STENHOUSE, L. (2010) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TORRES, R. M. (2008) Prólogo. En Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, Buenos Aires.

La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones

Reflective practice for active teachers. Possibilities and limitations

Rebeca Anijovich *

Graciela Cappelletti **

Resumen

La intención de este trabajo es analizar y problematizar las prácticas reflexivas de los docentes en servicio en contextos de aprendizajes formales e informales.

Existe mucha evidencia que muestra cómo la práctica reflexiva contribuye a una buena enseñanza y promueve docentes más autónomos. (Liston y Zeichner, 1996; Perrenoud, 2004, Smith, 2011; Domingo Roget, 2014, Anijovich y Cappelletti, 2014, Souto, 2016; Cerecero Medina, 2017).

Cátedras de formación docente inicial y cursos de capacitación, congresos, simposios, jornadas, publicación de libros, sitios en internet, promueven la problematización y la construcción de conocimiento acerca de la práctica reflexiva en la formación docente inicial y en servicio.

Nos interesa este tema porque la reflexión es opaca, no es visible y entonces la pregunta es ¿cómo se reconoce?, ¿cómo sabemos que un docente reflexiona sobre su práctica?

Nos proponemos abordar también propuestas novedosas en la formación docente en servicio, que en lugar del conocimiento prescriptivo valoren la experiencia profesional, los conocimientos previos (ocultos o visibles) y la reflexión como un modo de articular de teoría y práctica, saberes teóricos con saberes experienciales.

Abordaremos los procesos de reflexión y la práctica reflexiva sistemática que llevan a cabo docentes en servicio a través del trabajo con diferentes dispositivos.

Palabras Clave: práctica reflexiva, dispositivos de enseñanza, formación docente.

Abstract

This work is intended to analyze the reflexive practices of active teachers in contexts of formal and informal learning. It is evidenced that as a consequence of a reflective practice, more autonomous teachers are promoted. (Liston y Zeichner, 1996; Perrenoud, 2004, Smith, 2011; Domingo Roget, 2014, Anijovich y Cappelletti, 2014, Souto, 2016; Cerecero Medina, 2017).

The analysis of different issues regarding teaching and the construction of knowledge about reflective practice at the initial stages and during the teacher training are promoted by training courses, congresses, symposia, conferences, publication of books and websites.

Regarding to the topic, how is it possible to know that a teacher reflects on his/her practice? This is an interesting interrogative due to the fact that this reflection is not possible to be seen.

Moreover, throughout this piece of work, it is intended to address different proposals for active teachers, in which professional teaching experience, previous knowledge and reflection are seen as a way of articulating theory and practice; that is to say, theoretical knowledge and experiential knowledge.

The processes of reflection and systematic reflective practice will be approached and will be carried out by teachers in service through work with different devices.

Key words: Reflective practice, education devices, teaching training/coaching.

ANIJOVICH R y CAPELLETTI G. (2018) "La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones.", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad San Andrés.

E-mail: ra@anijovich.net

** Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad San Andrés.

E-mail: gachycappelletti@gmail.com

Acerca de la reflexión

Entendemos la reflexión como un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar fenómenos que no tienen relación, o que éstas no son visibles; un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y busca formular más preguntas que respuestas.

De acuerdo con Marta Souto (2016):

“Entendemos a la reflexión como proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar. Trabajo que se apoya en lo vivido, en la experiencia docente, que profundiza, indaga, busca en ella, buscando comprensiones que, lejos de reflejar como imagen idéntica los detalles, cambian la dirección y la mirada para abrir nuevos sentidos [...] La reflexión implica un camino que parte de la experiencia, y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad teórica a aplicar. Es un camino siempre inductivo, donde el saber y el conocimiento están a disposición para hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar el punto de vista, no para generar dependencia de ellos”. (p.77).

Nos interesa, en este trabajo, la reflexión de los docentes sobre sus prácticas. La idea central que encontramos en distintas investigaciones (Carr y Kemmis, 1988; Cochran-Smith & Zeichner, 2009; Kemmis y McTaggart, 1988; Liston y Zeichner, 1996; Marcos, et al, 2011; Atkinson, 2012; McHatton, et al, 2013; Thorsen & DeVore, 2013; Larrivee, 2008; Husu, Toom & Patrikainen, 2008; 2014; Black, & Plowright, 2010; Manankil-Rankin, 2014; entre otros) es que a través de la reflexión el profesor comprende mejor su actividad profesional, y que la reflexión sobre los problemas de enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica. Estamos en condiciones de afirmar que todos los profesores reflexionan sobre sus prácticas. Así lo planteaba Zeichner (1996):

“Primero, uno debe reconocer que, en cierto sentido, todos los profesores son reflexivos. No existe el profesor irreflexivo. Necesitamos movernos más allá de la celebración acrítica de la reflexión docente y del empoderamiento docente y centrar nuestra atención en qué tipo de reflexión están involucrándose los profesores, que aquello sobre lo que están reflexionando y cómo les está yendo en eso” (p.207).

La reflexión también significa que el desarrollo de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no es exclusivamente el papel del profesorado universitario y el reconocimiento de que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir al

desarrollo de una base común de conocimientos sobre buenas prácticas docentes, de acuerdo con Cochran Smith y Lytle (1993).

De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva

En la práctica, el análisis reflexivo no surge espontáneamente, no alcanza con invitar a los docentes a "traer algo a la mente", sino que requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos, transformándose en práctica Reflexiva.

Pero nos preguntamos, ¿qué alertas nos llevan a desarrollar una práctica Reflexiva? ¿Qué situaciones provocan reflexión sobre la práctica? ¿Cuáles son las fuentes que dan origen a la reflexión?

Los docentes reflexionan sobre su práctica, tal como lo planteaba Dewey (1989), ante una incertidumbre, ante un problema no resuelto, ante un señalamiento recibido, ante una clase que no ocurrió como esperaba, etc. Para Dewey, el pensamiento se origina en una "perplejidad, una confusión, una duda" (p.171). A partir de este momento, es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como hurgar en la memoria para encontrar circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema. La actividad reflexiva consiste en un proceso de inferencia donde se produce "un salto de lo conocido a lo desconocido", luego de un examen de los términos y condiciones que disparan los interrogantes, y por el cual expandimos la esfera del saber alcanzando un nuevo nivel de conocimiento y seguridad.

De manera general se puede decir que la demanda de solución a una perplejidad es el factor constante que guía el proceso entero de reflexión, y que la meta final es la resolución racional de un problema, pasando de la duda a la certeza, o bien, lo más cercano posible a la certeza. En "¿Cómo pensamos?" Dewey escribe: "la función del pensamiento reflexivo es, por lo tanto, transformar una situación en la que existe la oscuridad en la experiencia, la duda, el conflicto, la perturba-

ción de algún tipo, en una situación que es clara, coherente, armoniosa” (1989: 35).

Una observación es importante de realizar aquí, dado que en base a estos supuestos Dewey entiende que la reflexión se compone de dos operaciones fundamentales: la inferencia y la observación. La observación opera por medio de hechos y acontecimientos, objetivos de una situación, llamados “condiciones o datos”; mientras que la inferencia es un salto más allá de estos eventos observados, es un acto de imaginación, una suposición o hipótesis, lo que Dewey llama “sugerencia o idea”.

La decisión de recuperar los aportes de Dewey se explica por la recurrencia de sus ideas en muchos de los investigadores que se han dedicado al campo de la reflexión.

En este sentido que desarrollamos, la comprensión de la práctica reflexiva se vincula con las ideas de autoevaluación, indagación y exploración crítica del conjunto de las prácticas en relación con principios teóricos (Forde, 2011: 19). Reflexionar en este sentido implica revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados. Pero también, poner en dialogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella. De eso se trata la práctica reflexiva.

Propuestas para diseñar la formación docente en servicio

Reconocemos a la enseñanza como una actividad compleja, tal como la define con profundidad, Gloria Edelstein (2011):

“La enseñanza es compleja dado que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Los múltiples determinantes que la atraviesan impactan sensiblemente en la tarea cotidiana; ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento” (p.105).

Es por ello que abordarla desde una posición reflexiva colabora con la posibilidad de mejora de la acción de enseñar. La pregunta que surge es ¿cómo reflexionar?

¿Cómo pasar de la reflexión ocasional a una práctica reflexiva sistemática? Es posible considerar el uso de una variedad de dispositivos.

Un dispositivo puede entenderse como “un modo particular de organizar la experiencia formativa” (Anijovich et. al., 2009: 37) y evaluativa en y sobre la práctica educativa, en el marco de ciertas condiciones consensuadas de tiempo, de espacios, y tareas, para su reflexión.

Si el dispositivo elegido permite revelar lo oculto, lo que no se ve, aun considerando que lo que se dice o escribe está tamizado, seleccionado, recortado por el propio narrador, nos acercamos a identificar con más precisión cómo y sobre qué aspectos reflexionan los docentes, y qué dispositivos contribuyen o son provocadores de este proceso para la formación docente. Perrenoud (2004) señala que a algunos docentes no les gusta reflexionar, se resisten a hacerlo y eligen una modalidad de reproducción de saberes, bien aprendido del oficio de alumno. No aceptan una reflexión que les exige más implicación y el autor lo atribuye a un riesgo que correrían en el momento de ser evaluados.

Un dispositivo de formación debe tener por objeto generar situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen a través de la interacción, adquiriendo posiciones, modos de accionar, que les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes, apropiarse de saberes nuevos sobre la realidad externa, sobre los otros y sobre sí mismos. El intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante para favorecer procesos de reflexión. En la obra de algunos autores como Day (1999), Zay (1994, 1995a, 1995b 1997), entre otros, hallamos que ante la cuestión planteada acerca del tipo de dispositivo más apto para desarrollar procesos de práctica docente reflexiva, trabajan sobre las ideas de investigaciones participativas, redes de practicantes entre diferentes escuelas interconectadas para desarrollar temas o problemas oportunamente elegidos. Estos autores focalizan la atención sobre estudios y monografías en las que se describe la colaboración establecida entre investigadores y practicantes, un factor que consideran decisivo para hacer avanzar la investigación. La conclusión de todo ello es que el conocimiento profesional debe ser público y representado de tal

manera que pueda ser compartido por otros profesionales para así darle continuidad o mejorarlo.

Es el juego dialéctico de reflexión personal e intercambio entre colegas el que genera y expande esa práctica profundizándola y permite integrar a la vez una mayor cantidad de temas y problemáticas al pensamiento de los docentes. Abo- nando este sentido, Day (1999) afirma que la intervención dialogada con instan- cias externas a la propia reflexión ofrece un apoyo y se instala como una condi- ción necesaria para el desarrollo profesional. El trabajo en colaboración resulta esencial para desarrollar el pensamiento sobre la actividad profesional, pudiendo comenzar por parejas de colegas, investigadores y docentes, colaboración entre pares fuera de la escuela, para luego extenderse a grupos más amplios, incluso con profesionales de otras áreas que ayuden a iluminar el campo pedagógico.

¿Cuáles son los dispositivos que pueden promoverse en el marco de la ense- ñanza para los docentes en servicio? ¿Es posible llevarlos adelante institucional- mente? La respuesta a la primera pregunta se desarrolla seguidamente en el tex- to. La respuesta a la segunda, nos lleva a considerar arreglos institucionales para que las condiciones sean posibles. La práctica reflexiva sistemática requiere de configuraciones de espacios y tiempos. Algunos de ellos, fundamentalmente los que tienen que ver con intercambios e interacciones, en la escuela. Es por eso que, además de planificar acciones para llevar adelante los dispositivos y acompa- ñar el proceso, se requieren condiciones que brinden el contexto para poder realizarla. Nos referimos tanto a tiempos y a espacios, como a climas de confian- za, no punitivos, apropiados para que la reflexión (profunda y crítica) pueda lle- varse adelante.

Algunos dispositivos que favorecen una práctica reflexiva en los docentes en servicio y son de base narrativa e interactiva.

El registro y análisis de incidentes críticos

En principio, conceptualizaremos "incidente crítico". Monereo (2010) toma la de- finición de Everly y Mitchell (1999) quienes sostienen que el incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado um-

bral emocional del docente, pone en crisis o desestabiliza sus "modos de hacer" convencionales. El incidente provoca de esta forma la necesidad de revisar las concepciones, estrategias y sentimientos del docente; resulta así una herramienta capaz de provocar cambios o revisiones significativos en su identidad profesional, entendida esta como "el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido" (p.157).

Si bien existen numerosas y diferentes definiciones de incidentes críticos, todas ellas sostienen que el incidente crítico es un suceso no planificado y problemático que se suscita en la práctica de enseñanza, sea este vivido por el propio docente que lo analiza o por otros. En segundo lugar, las definiciones coinciden en que el análisis y la reflexión sobre este tipo de incidentes posibilitan construir mayor conocimiento y reflexión sobre la práctica de enseñanza, teniendo esto un profundo impacto en el desarrollo profesional del docente.

La propuesta de utilizar los incidentes críticos como un dispositivo para la reflexión se basa en que es imposible reflexionar sobre todo lo que ocurre en el aula. Cuando un docente elige un incidente crítico que es relevante para él y lo comparte, es posible, iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica. El análisis del incidente tiene carácter formador. Los incidentes ocurren tanto en la formación inicial como durante la práctica profesional y en ambos casos resultan ser sucesos a partir de los cuales se puede construir un conocimiento más profundo sobre la enseñanza.

En la formación de profesores principiantes, el trabajo con el incidente crítico posee un alto potencial formativo ya que

"permite a los profesores en formación la acumulación de experiencias y de posibles pautas de actuación que pasan a ser un conocimiento profesional utilizable en situaciones reales de aula. No sustituyen a la experiencia del aula, pero permiten que el aprendiz disponga de recursos profesionales obtenidos tras reflexión que eviten, en lo posible, las reacciones irreflexivas ante la presión de la inmediatez del aula" (Fernández González, Elórtegui Escartín y Medina Pérez, 2003: 107).

Otro aporte que resulta interesante destacar es que, tal como lo señala Moneo la escritura y construcción del incidente crítico puede integrar los aportes de los distintos actores involucrados en el suceso y no sólo del docente que lo ha

vivido. Se trata, como plantea Shulman (2002) de una “interpretación cuidadosa de una experiencia en primera persona que es transformada de manera intencional en un episodio a menudo enriquecido por elementos del profesor y del trabajo de los estudiantes” (p.4).

Una variante del trabajo con incidentes críticos es el del trabajo con problemas de la práctica. Sin llegar a constituirse en incidentes críticos, es posible proponer a los docentes que identifiquen un problema de su práctica, compartirlo con sus colegas para refinar su definición y ampliar perspectivas a través de formular hipótesis de causas posibles, o mirar el problema desde la perspectiva de los padres, los estudiantes, los directivos, la comunidad educativa, etc.

Preguntas, incertidumbres

Formular preguntas es una práctica habitual en el marco de las instituciones escolares, tanto en las formadoras de docentes como en las mismas escuelas. Los profesores formulamos preguntas en el marco de la enseñanza, y, habitualmente, esperamos respuestas. En el marco de la formación sistemática en práctica reflexiva, el uso de las preguntas resulta central.

Un primer acercamiento a este dispositivo de formación implica pensar acerca de las preguntas que los docentes nos formulamos antes, durante y después de la clase. Habitualmente, esas preguntas, que son mayormente del orden de lo privado en la vida profesional de los docentes, se estructuran en torno a tres tipos de ejes (Cols, 2011): la dimensión organizativa (aspectos acerca de la gestión de la clase: tanto estrategias generales a utilizar, como materiales y recursos, organización de la tarea); sobre lo académico en términos de la definición y tratamiento de los contenidos o saberes a enseñar (qué enseñar, con qué alcance, qué se profundiza y qué se aborda superficialmente, qué se prioriza y qué se deja afuera) y finalmente, sobre la socialización y construcción biográfica como docente. Este último aspecto se encuentra más habitualmente en docentes formados recientemente, en que parte de sus preguntas y cuestionamientos se vinculan directamente con su construcción profesional (Anijovich y Cappelletti, 2014).

Proponer preguntas en las que se pueda focalizar en aspectos relevantes para la formación favorece la reflexión, en el sentido referido por Arendt (2000) en tanto es posible interrumpir la aplicación mecánica de la huella. Sin pretensión de exhaustividad en las clasificaciones, resulta relevante analizar el tipo de preguntas que es posible poner en juego. No se trata solo acerca de qué nos preguntamos, sino qué tipo de preguntas formulamos. Burbules (1999) distingue entre preguntas que ponen en juego del pensamiento convergente, que se dirigen a una única respuesta y preguntas divergentes, que admiten y estimulan una variedad de respuestas. Por supuesto que ambos tipos de preguntas resultan valiosas, pero que la excesiva puesta en juego de preguntas convergentes no favorece la reflexión crítica, el análisis de diversas posiciones, la posibilidad de comprensión de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión docente.

Poner en juego la práctica reflexiva en la formación de docentes es servicio, habitualmente privilegia el uso de preguntas. Ahora bien, el desafío es conformar preguntas que promuevan la reflexión sistemática crítica. Y en tanto se analice en espacios de reuniones docentes, más valioso resulta, en el marco de la reflexión colaborativa sobre las prácticas de enseñanza. No se trata entonces de encontrar respuestas... Sino del trabajo artesanal de profundizar en las preguntas.

Ahora bien, para que el diálogo sea posible, debe existir la posibilidad de estar abierto a escuchar a los otros, para comprender en el significado de las posiciones posibles, y permitir que el otro me interpele en mis pensamientos y acciones. Es posible modificar el propio punto de vista, enriquecerlo y problematizarlo. Esto requiere condiciones institucionales de confianza. A eso se refiere Burbules cuando refiere que el diálogo debe favorecer la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común.

Formular preguntas en el marco de la práctica reflexiva implica promover cuestiones cuyas respuestas exigen un ejercicio profundo de interpretar, predecir y evaluar críticamente. Resultan valiosas también las preguntas metacognitivas, en el sentido de promover la búsqueda de explicaciones acerca de los modos

propios de accionar y de pensar. Los profesores pueden analizar e interpretar sus tareas, las dificultades que encuentran y las fortalezas que se reconocen.

Rutinas de revisión de prácticas

La reflexión se concibe como una práctica mental que permite a los practicantes pasar del rol de técnicos al de profesionales competentes. La experiencia profesional debe ser concebida como la capacidad de construir conocimiento experiencial sobre la base de una reflexión sobre la experiencia. Una condición necesaria para la creación de un conocimiento profesional experiencial es la activación, por parte del sujeto, de la disciplina mental de la reflexión sobre su experiencia.

Observación entre pares

La observación como dispositivo de formación es una práctica con largo recorrido en los espacios de formación docente inicial. En servicio, tradicionalmente se ha construido ligada al sentido de la evaluación, que enfatiza la emisión de un juicio de valor sobre lo observado, y, en ocasiones, ligada al control. Sin embargo, la observación es un proceso que puede favorecer la reflexión. Destacaremos el último sentido señalado, ya que consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente.

En el marco de observar para reflexionar sobre las prácticas, se parte del supuesto que la observación no es objetiva, sino que siempre se observa desde una perspectiva, un marco de referencia. Si la observación se realiza “entre pares que enseñan” el potencial reflexivo de hacer cada vez más visibles los marcos de interpretación, tanto los propios como de los sujetos a los que observa, representa un desafío.

De este modo, la observación no es solamente el “momento” en el que se la realiza, sino el intercambio que genera, el diálogo entre pares. El aprendizaje profesional toma comúnmente la forma de observación de clase y conversaciones profesionales posteriores para identificar problemas y mejorar la práctica. En una variante más sofisticada, es posible generar espacios para que profesores y equipos directivos visiten otras escuelas para observar y compartir las prácticas.

La observación es fundamental para construir una práctica reflexiva en la medida en que habilita el análisis, la crítica y la reflexión sobre la acción pasada y la futura. La observación contribuye a que ese recorrido sea reflexivo. Se trata de formar a los docentes para "habitar el aula" (Dussel y Caruso, 1999) que significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios contruidos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones, desnaturalizar, hacer con lo que se tiene a mano.

Para finalizar, algunas alertas

Dos cuestiones a considerar en lo que respecta al avance de la práctica Reflexiva:

1. A esta altura de la lectura, seguramente queda explicitada la posibilidad transformadora del trabajo en esta línea. Sin embargo, no es posible afirmar que reflexionar en profundidad y sistemáticamente necesariamente cambia la práctica cotidiana. Lynch (2000) sostiene que los análisis reflexivos generalmente pueden "revelar elecciones olvidadas" y "poner en evidencia alternativas ocultas" (p.36), que han sido reprimidas por las prácticas diarias y naturalizadas de los docentes. La reflexión docente tiene potencial para el desarrollo profesional. Pero, como concluye este autor, lo que la reflexión docente puede hacer y lo que puede revelar depende de "quién y cómo se hace". La reflexión docente no debiera ser vista como una solución ideal a todos los problemas que afrontan los docentes cuando se trata de revisar la enseñanza (Husu et al, 2014).
2. Retomamos ahora algo que ya hemos planteado acerca de las condiciones institucionales para el desarrollo de la práctica reflexiva. Implica disponer de tiempos y modos de organización. En el marco de las condiciones laborales de los docentes en Argentina, esto no siempre es viable.

En línea con lo mencionado, Tenti Fanfani identifica una serie de transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo que han afectado y redefinido el trabajo docente en nuestro país en las últimas décadas. Por un lado, la

“masificación de la escolaridad con exclusión social” implicó que los docentes no sólo deben atender a más alumnos sino a “nuevos”, quienes en muchos casos provienen de sectores socialmente excluidos. Como consecuencia, los docentes deben también enfrentar nuevas problemáticas que ingresan a la escuela, bajo el denominador común “violencia escolar”. Tenti Fanfani (2006) afirma que la pobreza estructural y la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo en nuestro país, tuvieron efectos directos sobre el trabajo y la identidad profesional de los docentes. Las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono, etc.) se manifiestan en la vida cotidiana de las escuelas e inciden sobre el trabajo de los docentes, que en muchos casos se ven obligados a desempeñar tareas asistenciales socialmente consideradas como urgentes (alimentación, contención, etc.). Esto pone en crisis la “identidad profesional de base” de los docentes, ya que no han sido formados en las nuevas competencias y habilidades requeridas. Asimismo, las nuevas necesidades obstaculizan el logro de la misión tradicional de la escuela- el desarrollo de los aprendizajes- que continúa siendo exigida a los docentes. Estas transformaciones exigen a los docentes nuevas competencias, les delega más responsabilidades y, consecuentemente, les demanda una cuota mayor de tiempo dedicado a su trabajo. Las nuevas condiciones redefinen entonces la labor docente como una realización habilidosa, como una experiencia, una construcción individual que se realiza a partir de elementos sueltos y contradictorios.

A estos rasgos debemos sumar otros aspectos como la inestabilidad y el deterioro salarial. Martínez, Collazo & Liss (2009) resaltan la existencia de cierta contradicción entre el alto valor asignado a la educación y a los docentes y las formas concretas de abandono material de las escuelas y deterioro del valor adquisitivo del salario docente. Asimismo, la inestabilidad salarial, sumada a las condiciones económicas argentinas, han llevado a que los docentes desarrollen diversas estrategias para mantener su nivel de vida, fundamentalmente trabajando doble turno -en un mismo establecimiento o en diferentes- o dando clases particulares (Schiefelbein, et al 1994). Estos aspectos intensifican el cansancio y el

malestar, e imposibilitan la existencia de tiempos y espacios para que los docentes planifiquen, revisen y reflexionen sobre sus prácticas.

La forma que toma la organización del trabajo docente, impacta entonces en la posibilidad de desarrollar espacios de construcción colectiva, análisis y reflexión de la práctica y diseño de alternativas. Además, la falta de tiempos para el trabajo colectivo es una fuente de estrés y frustración para los docentes, quienes al trabajar en aislamiento se sienten solos y desbordados ante las problemáticas

Además, la aceleración en los últimos tiempos de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social llama a una actualización permanente de los docentes para que la formación que ofrecen esté a la altura de las demandas sociales (Tenti Fanfani, 2006). En consecuencia, en un contexto laboral signado por el surgimiento de nuevas tareas, la redefinición de su rol y malestar, los docentes deben también ser capaces de responder de manera rápida a los cambios. Así, a sus nuevas y diversas ocupaciones se suma la importancia y exigencia de la formación continua.

En este marco, los docentes ven desdibujado su rol tradicional y deben encarnar un oficio con crecientes demandas y con insuficientes competencias profesionales (Mezzadra y Veleda, 2014). Estos cambios mencionados impactan directamente en el trabajo de maestros y profesores y, en consecuencia, cabe suponerse, en la posibilidad de desarrollar una práctica reflexiva profunda y sistemática.

Para cerrar, y considerando la formación en la práctica reflexiva, el análisis de la propia experiencia vinculando con aspectos concretos de su propio razonamiento pedagógico, favorece que los maestros pueden dirigir su propio desarrollo profesional y es crucial incorporar esta práctica. El marco de razonamiento pedagógico de Shulman (1986) se utilizó como un marco metodológico para comprender mejor qué y cómo aprenden los docentes sobre la enseñanza a través de la relación entre la planificación, gestión, evaluación y reflexión sobre una clase. Inicialmente, el contenido científico era "el tema principal" para muchos de ellos, pero a través de sus experiencias, sus puntos de vista sobre la enseñanza pasaron a reconocer y responder a la naturaleza problemática de la práctica.

La formación en la práctica reflexiva sistemática, no constituye seguramente la única manera. Pero resulta relevante su potencial.

BIBLIOGRAFÍA

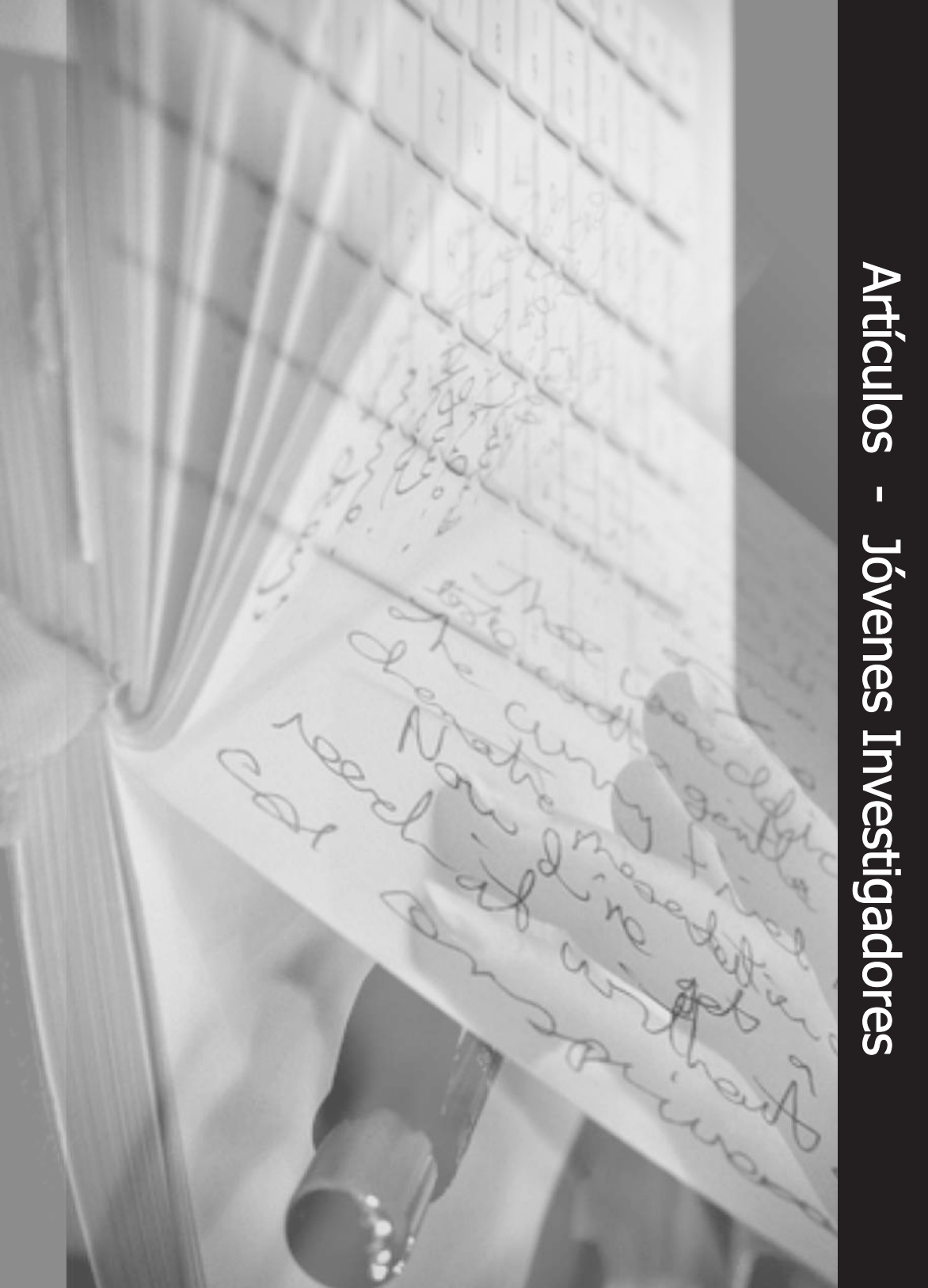
- ANIJOVICH, R. et al (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Paidós, Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R. Y CAPELLETTI, G. (comp.) (2014) *La práctica como eje de la formación*. Eudeba, Buenos Aires.
- ARENDRT, H. (2000) *El orgullo de pensar*. Gedisa, Barcelona.
- ATKINSON, B. (2012) "Rethinking Reflection: Teachers' Critiques". *The Teacher Educator*, 47:3, pp. 175-194
- BLACK, P. E. y PLOWRIGHT, D. (2010) "A multi-dimensional model of reflective learning for professional development". *Reflective Practice*, 11(2), pp. 245-258.
- BURBULES, N (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca, Barcelona.
- CERECERO, MEDINA, I (2017) "Estrategias para el docente a partir de la práctica reflexiva" en DOMINGO ROGET, A y ANIJOVICH, R. (comp.) *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes*. Aique, Buenos Aires.
- COCHRAN-SMITH y LYTLE (1993) "Inside/Outside Teacher Research and Knowledge". *New York, New York. Teachers College Press*. Recuperado de http://www.personal.psu.edu/mjc224/blogs/inquiry_as_stance/blog/
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2009) "Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. Practitioners Inquiry". *New York, Teachers College Press*.
- COLS, E. (2011) *Estilos de enseñanza*. Homo Sapiens, Rosario.
- DAY, C. (1999) "Researching Teaching Through Reflective Practice. Researching Teaching: Methodologies and Practices from Understanding Pedagogy". *Flamer Press Ltd, London*. pp. 215-232.
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos*. Paidós, Barcelona.
- DOMINGO ROGET, A et al. (2014) *Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea, Madrid.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- EVERLY, G. y MITCHELL, J. (1999) "Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention". Ellicott City: Chevron. Recuperado de <http://www.icsf.org>
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.; ELÓRTEGUI ESCARTÍN, N. y MEDINA PÉREZ, M. (2003) "Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias naturales". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 17, número 001, pp.101-112. Universidad de Zaragoza.
- FORDE, C. (2011) "Approaches to professional learning: coaching, mentoring and building collaboration". In: C. Forde and J. O'Brien, eds. *Coaching and mentoring: developing teachers and leaders*. Scotland, Dunedin Academic Press.

- HUSU, J., TOOM, A. Y PATRIKAINEN, S. (2008) "Guided reflection as a Means to demonstrate and develop student teachers reflective competences". *Reflective Practice* 9 (1)pp. 37-51.
- HUSU, J., TOOM, A. Y PATRIKAINEN (2014) "Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice". *European Journal of Teacher Education* 38(3):1-21 · December.
- KEMMIS y MC TAGGART (1988) *Como planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona.
- LARRIVEE, B. (2008) "Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice". *Reflective practice*, 9(3), pp. 341-360.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1996) *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum. New Jersey, Estados Unidos.
- LYNCH, M. (2000) "Against reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge". *Theory, Culture & Society e-Specials issues*. Vol 17, Issue 3.26-54
- MANANKIL-RANKIN, L. (2014) "From chaos to beauty: reflections from a reflective practice gathering", *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15:2, pp. 232-239.
- McHATTON, P., PARKER, A. K., Y VALLICE, R. K. (2013) "Critically reflective practitioners: exploring our intentions as teacher educators". *Reflective Practice*, 14(3), pp. 392-405.
- MARCOS, J.M., SANCHEZ, E., Y TILLEMA, H.H. (2011) "Promoting teacher reflection: What is said to be done". *Journal of Education for Teaching*, 37(1), pp.21-36. doi: 10.1080/02607476.2011.538269.
- MARTINEZ, D., COLLAZO, M. Y LISS, M. (2009) "Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina". *Educ. Soc.*, Campinas, Vol 30, n. 107, pp. 389-408, mayo/ago. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- MEZZADRA, F. Y VELEDA, C. (2014) *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Fundación Cippec, Buenos Aires.
- MONEREO, C. (2010) "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 149-178.
- PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva*. Graó, Barcelona.
- SHULMAN, J. H. (2002) *Happy Accidents: Cases as opportunities for Teacher Learning*. West Ed., San Francisco.
- SHULMAN, L. (1986) "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B., y FARRÉS, P. (1994) "Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina". *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe No. 34*, agosto, Unesco-Orealc, Santiago de Chile.
- SMITH, E. (2011) "Teaching Critical Reflection". *Teaching in Higher Education*, 16, 2, 211-223.
- SOUTO, M. (2016) *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens, Rosario.
- TENTI FANFANI, E. (2006) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- TOOM, A., HUSU, J., & PATRIKAINEN, S. (2014) "Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice". *European Journal of Teacher Education*, 1-21.

REBECA ANIJOVICH – GRACIELA CAPELLETTI

- THORSEN, C & DEVORE, S (2013) "Analyzing reflection on/for action: A new approach". *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14-1; pp. 88-103.
- ZAY, D. (dir.) (1994) *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse e la deman- desociale?* PUF, Paris.
- ZAY, D. (1995 a) Le partenariat dans la formation des enseignants: signification et efficacité, conference de cleture in L'Universite et le milieu scolaire: partenaires en formation des maetres. Actes du troisiemecolloquetenu e l'Universite Mc Gill, 19-20 novembre 1993, Montreal (Quebec) AQUFOM (Association Quebecoise Universitaire en Formation des Maetres), pp. 195-219.
- ZAY, D. (1995 b) "Creating at the university a training place between personal and profes- sional life". *Communication in "On educational Pleasure"* (SIG/Semiotics in Education- Interactive Symposium) AERA Annual Meeting Program 1995, April 18-22, San Francis- co.
- ZAY, D. (1997 b) Le partenariat en education et en formation: emergence d'une notion transnationaleou d'un nouveau paradigme?. Le partenariat: definitions. enjeux, pra- tiques ", *Education Permanente*, n 131, (2), pp. 13-28.
- ZEICHNER, K. (1996) "Teachers as Reflective Practitioners and the Democratization of School Reform. Currents of Reform in Preservice Teacher Education", *Educational Re- view* 57, Teachers College Press, New York, pp. 23-28.

Artículos - Jóvenes Investigadores



Los principios del neoliberalismo y sus instrumentos en la educación

The principles of neoliberalism and their instruments in education

Juan Elías Aspeé Chacón*

Resumen

La educación no es un bien de consumo intrínsecamente, es la mercantilización la que la ha convertido en tal. El lucro corrompe a la educación y genera desigualdad; la libertad de enseñanza no garantiza mejor calidad, sino que perpetúa las desigualdades. Estas sentencias son las que se desarrollan en el presente ensayo, el que se sirve de un análisis cualitativo de columnas de opinión de filósofos neoliberales chilenos, cuyas opiniones son analizadas mediante la perspectiva crítica.

Palabras Clave: Educación; neoliberalismo; producto de consumo; derecho; lucro.

Abstract

Intrinsically, education is not a consumer product; mercantilization is what has transformed it into that. Profit corrupts education and generates inequality; freedom in teaching does not guarantee better quality, but perpetuates inequalities. These statements are developed in this essay, which uses a qualitative analysis of opinion articles of Chilean neoliberal philosophers whose views are analyzed through the critical perspective.

Key words: Education; neoliberalism; consumer product; right, lucre.

ASPEÉ CHACÓN, J. E. (2018) "Los principios del neoliberalismo y sus instrumentos en la educación", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 93-106. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Trabajador social (por la Universidad de Valparaíso), Magíster en Trabajo Social (por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y Doctorando en políticas y gestión educativa (en la Universidad de Playa Ancha). Se desempeña como profesional en la Dirección de Relaciones Estudiantiles de la Universidad Técnica Federico Santa María y como docente agregado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

E-mail: juan.elias.aspee@gmail.com

Presentación

El lenguaje es opaco, pues al tiempo de ayudar a distinguir y a comunicar, a mostrar algún evento, idea o fenómeno, también oculta, disfraza y no muestra todo lo concerniente a dicho evento, idea o fenómeno (Santander, 2011). Esto, se acentúa en el lenguaje escrito, donde lo corporal, relacional y emocional está vaciado en líneas aparentemente neutrales. Por ello, resulta interesante y necesario analizar los discursos escritos, con el propósito de ver qué se dice y qué no se dice.

En el presente texto se analizarán cuatro columnas de opinión escritas por pensadores chilenos adscritos al paradigma neoliberal, quienes se refieren a la filosofía de dicho paradigma defendiendo mecanismos de mercado aplicados en la educación, a saber: educación como bien económico o de consumo, lucro como mecanismo de satisfacción de necesidades, y elección de padres como expresión de libertad.

En lo formal, y de manera de hacer auto-contenido el texto, se presentan sintéticamente las columnas de opinión a analizar, luego se realiza una revisión crítica de los principios neoliberales contenidos en las mismas y sus contrargumentos.

Opiniones neoliberales en prensa

Axel Kaiser (2013) en la columna denominada "¡La educación no es un derecho!", señala que los derechos sociales son la forma en que determinado grupo de personas intentan vivir a expensas de los demás por medio de la acción del Estado, donde se obtienen beneficios materiales, sin ofrecer nada a cambio. Establece que la educación es un bien económico, que como tal, debe regirse por los principios de creación y asignación de recursos, y no por el dogma de los derechos sociales. Distingue entre derechos falsos (los sociales), que se satisfacen mediante la acción coercitiva del Estado contra las personas, y los derechos auténticos (los bienes económicos), que sólo exigen al resto de las personas no realizar determinadas conductas. De esta manera, según Kaiser (2013), los derechos sociales son la expresión de la opresión de la libertad de las personas y son

la forma de entregar un beneficio material a costa del detrimento material de otras, lo que llevaría a la crisis del sistema económico y democrático.

El mismo Kaiser, en dos columnas relacionadas, defiende además el lucro en el sistema educativo. En la primera columna denominada "Lucrando contra el lucro", Kaiser (2014a) señala que el lucro es la ganancia recibida a cambio de algo que se entregó, lo que sería la esencia del intercambio económico entre personas. Kaiser (op.cit.) señala que el dinero es sólo el medio de intercambio, pero que en dicho intercambio ambas partes lucran. En consecuencia, en la educación, estudiantes y padres lucran al recibir un servicio que valoran, lo mismo que la institución al recibir el pago por tales servicios (Kaiser, 2014a). Por ello, querer educación gratuita, no es más que anhelar recibir un servicio sin dar nada a cambio, es lucro unilateral, promovido por la acción del Estado bajo el paradigma de los derechos (ídem). Concluye que "nadie lucra más que aquellos que se oponen al lucro" (p.7). En su segunda columna denominada "La función social del lucro", Kaiser (2014b) establece que el mercado es un orden democrático, donde se intercambian bienes y servicios de manera voluntaria, y donde las partes involucradas se benefician. En el mercado se produce y se consigue aquello que se valora; el empresario cumple el mandato de los consumidores, y ambos resultan favorecidos; el lucro, es el indicador de aquello que se valora (Kaiser, op.cit.). Condenar el lucro es no entender el funcionamiento de la economía, es favorecer un paternalismo autoritario, y es despreciar la libertad de elegir (ídem).

Finalmente Gonzalo Rojas (2014) en la columna denominada "2011 y 2014: qué diferentes", establece que las protestas del 2011 expresaban el deseo de estudiar sin realizar esfuerzos económicos (refiriéndose al movimiento estudiantil), mientras que las protestas de 2014 (refiriéndose a las asociaciones de padres y apoderados de colegios particulares subvencionados), son una forma de defensa de los bienes más preciados: los hijos, los alumnos. Es así como las demandas esgrimidas en 2011, se convierten en 2014 en una agenda de "mediocridad y castración" (Rojas, 2014: 8), impidiendo a los padres vaciar sus bolsillos en la dirección correcta: gastar y endeudarse para que los hijos suban un escalón social (Rojas, op.cit.). Señala que al "Estado no le corresponde ni la paternidad ni

el magisterio” (p.10) y que las protestas de 2014 reflejan la verdadera calle, el verdadero barrio, la verdadera familia y a los verdaderos profesores.

Las columnas descritas, junto con presentarse de manera cronológica, también se presenta de manera secuencial-temática, puesto que:

a) La primera señala que la educación es un bien de consumo, un bien económico, que debe regirse por las leyes del mercado.

b) La segunda, señala que el mercado se rige bajo el principio del lucro mutuo, donde las partes intercambian aquello que valoran. Esto llevado a la educación significa que estudiantes y padres pagan por un servicio que valoran, pues el lucro satisface necesidades.

c) Mientras que la tercera columna, señala que la libertad de elección de los padres para gastar su dinero en la dirección correcta no debe ser castrada por el Estado, al que no le corresponde ni la protección ni la enseñanza.

Análisis crítico

Educación como bien económico

Que la educación sea definida como bien de consumo o económico, tal como lo hizo Kaiser, significa ante todo una postura ideológica ante dicho fenómeno. No es la verdad del mismo, sino que la verdad que el autor plantea ante el concepto *educación*, que como todo signo lingüístico se reproduce en la sociedad bajo determinadas lógicas (Raiter, 2007).

La semilla de este discurso en Chile, se implanta a la fuerza mediante el golpe militar de 1973, que estableció un cambio de rumbo económico y cultural en el país, sembrando lógicas de mercado en la mayor parte de los servicios públicos, incluida la educación. Esta lógica se naturalizó a tal punto que Chile se transformó desde una sociedad con economía de mercado, a una sociedad de mercado (como lo podría decir Sande, 2013), donde todo se entiende como un bien económico.

El sistema de educación escolar en Chile se define como mixto, donde existe una alta presencia de privados en la provisión de educación y un rol subsidiario del Estado respecto de este servicio. El principal sistema de financiamiento es el

subsidio a la demanda, con los denominados vouchers, que son un valor monetario por alumno/a que asiste a clases (Espínola, 2000). Estos vouchers son reflejo de un proceso planificado de mercantilización de la educación, para concebirla como un producto transable en el mercado. Esta mercantilización educativa se acentuó en 1993, puesto que desde esa fecha se permitió que todas las escuelas privadas y municipales secundarias cobren una cuota mensual por concepto de colegiatura. En otras palabras, desde esta fecha se obtiene la educación que se puede pagar. En esta lógica, como señala Ball (2014), el Estado opera como agente mercantilizador:

“[...] transformando la educación en una mercancía susceptible de compra-venta a través de un contrato. A partir de reformas en el sector público provee las medidas necesarias para redefinir las instituciones estatales y lograr que sean homologables a las empresas y receptivas a los procesos de mercado” (p.12).

Lo que se desea resaltar con lo anterior, es que la educación como bien de consumo o económico fue establecida así en nuestro país, no es la esencia de la misma. Por ello, cuando Kaiser (2013; 2014a; 2014b) expresa que la educación es un bien de consumo, no sólo se refiere al hecho de tener que pagar por él, sino que también se refiere a que la educación es un privilegio monetario. Como estipula Raiter (2014), el acto de usar cierta forma lingüística no es neutro, ya que los signos llevan en si la posibilidad de multi-acentuación, por lo tanto, se lucha por la posibilidad de acentuar. Optar por bien o derecho, es optar por la acentuación hegemónica del signo educación, por consiguiente, es también optar por ciertos beneficios sociales y privados, y también eliminar ciertos beneficios privados y sociales de la educación.

Un bien económico se obtiene exclusivamente de acuerdo a la capacidad adquisitiva (por el hecho de tener), mientras que un derecho se obtiene por el esfuerzo mancomunado que hace la sociedad mediante el Estado (por el hecho de ser). Nuestro sistema educativo genera la sensación que la educación efectivamente es un bien, es más, es un bien exclusivo, útil sólo para algunos/as y relativamente útil a nivel social. Desde la perspectiva de Valenzuela (2011), esto contradice el hecho que la educación es calificada como un derecho a nivel mundial,

y que por la misma razón, en la mayor parte de los países la educación provista públicamente (directamente por el Estado o por organismos colaboradores), es gratuita.

Los discursos tienen materialidad (Foucault, 1999), tienen efectos concretos. Kaiser no creó el discurso de que la educación es un bien de consumo, pero lo cree y lo hace explícito, haciendo explícito también que nuestro sistema educacional funciona con base a esta perspectiva. Esto aunque señale que el dogma de moda es el del *derecho*, ya que lo contrario es lo cierto. Ya lo establece Ball (2003), que la propagación de la lógica de mercado en la educación responde a una epidemia política de nivel global, que se entrelaza y adquiere particularidades en cada nación, en cada localidad y en cada institución educativa. Lo mismo opina Reimers (2003), Bonal y Verger (2011), Mundy (1998) y Jakobi y Martens (2007), quienes ponen de relieve el impacto de las organizaciones multinacionales como el Banco Mundial y la OCDE sobre el establecimiento de una política y agenda educativa mundial afín a los principios del libre mercado. Esto pese a que la educación se conceptualiza como derecho, pero se aplica como bien económico. Es lo que Apple, Alzamora y Campagno (2012), denominan como la disonancia entre lo que se dice y lo que se hace, o entre la retórica y la práctica.

Ahora bien, la sola existencia del discurso que concibe la educación como bien de consumo, hace posible la existencia del discurso de la educación como derecho. Esta dualidad, se presenta como contradicción, como un discurso antagonista. Según Gergen "cualquier sistema de inteligibilidad descansa en lo que es característicamente una negación implícita, una inteligibilidad alternativa que se plantea como rival de sí misma" (1996: 11).

Lucro

Según los defensores del libre mercado, el conjunto de iniciativas que privatizaron la educación, favoreció el aumento de la oferta educativa, beneficiando la participación de los padres respecto del derecho a elegir la educación para sus hijos/as. En la lógica de Kaiser, esto reflejaría el lucro mutuo que reciben las partes, puesto que las personas invierten en aquello que valoran. Sin embargo,

esta lógica desconoce que “los valores mercantiles desplazan valores no mercantiles que merecen ser protegidos” (Sande, 2013: 17). Por tanto, no todo debe ser vendido o comprado.

Sande (2013), señala que existen dos objeciones morales a los mercados; la objeción de justicia y la objeción sobre la corrupción:

“La objeción referente a la justicia señala lo injusto que puede resultar que las personas compren y vendan cosas en condiciones de desigualdad o de extrema necesidad económica. Según esta objeción, los intercambios mercantiles no son siempre tan voluntarios como los entusiastas de los mercados sostienen” (p.114).

Hay bienes morales y cívicos que sufren una disminución o una corrupción cuando son objeto de compra-venta. El argumento de la corrupción no puede desmontarse estableciendo condiciones de negociación justas. Es aplicable tanto en condiciones de igualdad como de desigualdad (Sande, 2013).

Este sería el caso de la educación, que se corrompe bajo la lógica del mercado, aun cuando su intercambio se haga de manera justa. Hecho que difícilmente se daría en un sistema donde se compra la educación que el dinero disponible permite. En este sentido, Atria (2011) señala que el problema entonces no es el lucro como concepto que indique ganancia, sino el lucro como fin en la provisión de educación. El autor establece que puede haber retribución justa por el esfuerzo y el trabajo (lucro), pero distinto es el caso de querer sacar ventajas económicas por la función de educar, pues dichas ventajas económicas inevitablemente se obtendrán a costa del proyecto educativo (Atria, 2011). Adicionalmente, Valenzuela (2011) señala que no cobrar por la enseñanza ayuda a garantizar el cumplimiento de los fines propios de la educación relacionados al aprendizaje de todos, en un sistema inclusivo y democrático. En contraposición, el cobro restringe la capacidad de elección de las familias, condicionándolas a elegir el establecimiento acorde a su capacidad de pago (Valenzuela, 2011).

Por último, no existe el lucro unilateral en la educación gratuita, puesto que al establecer un acuerdo social de financiamiento para la educación, todos/as entregan un aporte y todas/os reciben los beneficios de una persona educada y de una sociedad educada. En este caso, los beneficios no son exclusivamente priva-

dos, sino que colectivos, lo cual rompe la lógica del lucro, que por esencia es un beneficio individual.

Libertad de elección

Los neoliberales defienden el principio de elección de padres y madres, mostrando el bajo rendimiento agregado que los establecimientos públicos reflejan en las pruebas estandarizadas (SIMCE para el caso de Chile), por lo cual la fuga de alumnos/as sólo sería muestra del acto de "votar con los pies" (Espínola, 2000: 19), es decir, elegir en forma segura el mejor colegio. Sin embargo, el su-puesto anterior desconoce que la elección de los padres y madres no se define necesariamente por el éxito educativo de los establecimientos, sino que también por el efecto diferenciador que tiene el mismo. Como lo señala Atria (2011), la educación no es un bien tradicional, ya que cuando es gratis hay sub-consumo, lo que se debe al efecto separador que genera la capacidad de cobro y de pago de los aranceles educacionales.

Similar explicación establece Cavieres (2013), quien al centrarse en el concepto de calidad, entendida como alto rendimiento en pruebas estandarizadas de conocimiento, señala que:

"Los padres eligen establecimientos en donde sus hijos estudien con pares que pertenezcan a su mismo nivel socioeconómico. Las causas de esta segregación se podrían deber a la libertad de los establecimientos educativos privados de elegir a aquellos estudiantes que son académicamente y económicamente más rentables y a la voluntad de los padres de evitar enviar a sus hijos con alumnos de clase económica inferior, bajo el supuesto que los alumnos de clase económica más elevada rinden mejor académicamente como se refleja en el SIMCE" (p.1040).

Que los padres tengan la libertad de elegir la educación, porque ello indicaría la dirección correcta del gasto, no es más que un eufemismo para justificar la segregación educacional en primer lugar y la segregación social en última instancia. A este fenómeno se denomina el modelo de cierre (Parkin, 1974, citado en Ball, 2003) donde determinada clase social hace todo lo que esté en su disposición para no perder sus ventajas competitivas en la estructura social.

Valenzuela (2011), analizando el sistema de financiamiento compartido de Chile refuerza lo anterior, estableciendo que: el sistema de financiamiento compartido tiene una estrecha relación con altos niveles de segregación socioeconómica entre escuelas, siendo el sistema chileno el más segregado según el informe PISA 2009, dicha segregación es mayor incluso que la segregación residencial; el sistema de financiamiento compartido no genera mejoras en los resultados académicos, y más bien opera como barrera de entrada a los establecimientos, donde un mayor cobro significa una composición socioeconómica particular; y que el sistema de financiamiento compartido conlleva la reducción del impacto de políticas públicas destinada a mejorar la calidad y equidad del sistema educativo.

Gonzalo Rojas (2014) establece que la capacidad de elegir de los padres no se debe impedir, pues ello permite destinar los recursos financieros para subir un peldaño social. En esta visión, en realidad Rojas está relacionando el gasto en educación con la movilidad social ascendente, lo que no está respaldado en ninguna investigación del área, ni siquiera de quienes adhieren al neoliberalismo. Lo confuso de esta relación es que Rojas desconoce la complejidad del fenómeno de la movilidad dentro de la estructura social, fenómeno que en sociedades de mercado está constituido por la capacidad adquisitiva de las personas, al mismo tiempo de ser constituyente de la misma capacidad. En consecuencia, desear que las familias gasten y se endeuden en educación para que con dicho esfuerzo se consiga un avance social, no es más que querer mantener la estructura, ya que habrán personas en mejor posición de partida que otras.

Lamentablemente Rojas (2014) no está solo, pues su visión es también reflejo de una cultura materialista e individualista respecto al mérito y la movilidad social. En efecto, Landerretche y Lillo (2011) señalan que en Chile la percepción de movilidad social está correlacionada con la creencia de que existe meritocracia, es decir, que es posible obtener un ascenso social en base a los esfuerzos individuales. En el mismo sentido, según la Encuesta Nacional Bicentenario, la actitud liberal chilena se ha mantenido constante entre 2006 y 2009, en consecuencia la responsabilidad estatal no ha logrado desplazar a la responsabilidad individual como principal motor del bienestar de una persona (UC-Adimark, 2009). La mis-

ma Encuesta Nacional Bicentenario, adicionalmente revela que la mayor motivación para seguir estudios universitarios refiere a obtener mayores ingresos, y a tener un buen trabajo, opciones señaladas en más del 60% de los casos (UC-Adimark, 2014).

Lo anterior, refleja lo que Torres (2008) llamaría la aceptación del argumento de la ilustración del neoliberalismo educativo, donde la educación se vea como “una palanca para el progreso y un bien en sí misma” (p.210), aun cuando esta palanca en realidad tiende a reproducir hereditariamente la estructura social, en una economía post-fordista donde se generan barreras que impiden el pasaje de un segmento social a otro (Tedesco, 2000; 2004).

Apple, Alzamora y Campagno (2012), señalan que esta aceptación de los argumentos neoliberales, sobre los cuales se resalta el esfuerzo individual por sobre los proyectos colectivos, no es más que una expresión de un darwinismo social, mismo fenómeno que Gentili (1997) denomina el apartheid social, donde se establecen sociedades duales entre ganadores y perdedores, entre integrados y excluidos. Puiggrós refuerza este punto:

“Doscientos años de expansión del sistema escolar han dejado en claro que la educación por sí misma no cambia la situación económico-social de las personas, ni de los pueblos, si no puede volcar sus resultados en un mercado laboral que los reciba e integre con justicia, si los espacios de producción simbólica no son accesibles para los sujetos que la educación ha formado, si la trama social no se abre para dar lugar a los nuevos educados por el sistema” (2011: 146).

Entonces, es necesario cuestionar la naturalización de las políticas neoliberales que involucran soluciones de mercado en la educación, pues dichas políticas tienden a reproducir las jerarquías de clase y raza, generando falsas esperanzas (Apple, Alzamora y Campagno 2012).

Conclusión

Resumiendo los contra-argumentos a las columnas reseñadas, se dice que: a) la educación no es un bien económico o de consumo por esencia, fue transformado así por la filosofía neoliberal para poder obtener ganancias de ella, dentro de un

marco global de privatización de la sociedad; *b*) el lucro no favorece a todos/as por igual, y corrompe a la educación; *c*) la libre elección de padres y madres no garantiza un acenso social, ni mejor calidad educativa, sino que perpetúa las desigualdades.

Bien, lucro y libertad de elección son los principios del neoliberalismo que se defienden explícitamente en columnas analizadas. Pero también existen principios ocultos que se desprenden de las mismas líneas, a saber: individualismo, consumismo, clasismo (ver figura 1). Y aunque no se distinguen a simple vista, si se hacen ver una vez escudriñado el argumento subyacente.

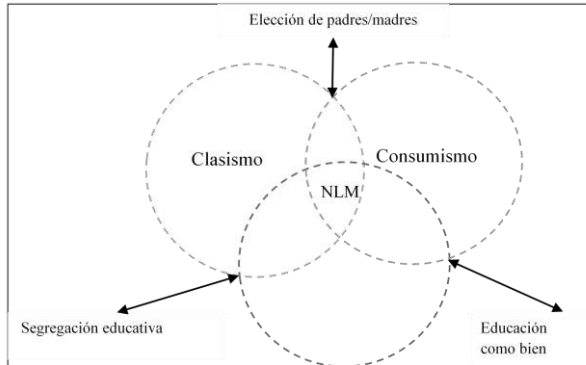
Hoy se valora el esfuerzo individual por sobre la responsabilidad colectiva de los actos, por ello, se comprende que padres y apoderados quieran la mejor educación para sus hijos/as, que en esta lógica naturalizada sólo se traduce en educación más onerosa, en mercancía de lujo. La educación chilena está naturalizada como bien de consumo, creencia fuertemente arraigada como una característica que siempre persistirá. Como discurso ideológico neoliberal, se autonomizó de los chilenos y chilenas y hoy se cree firmemente en las capacidades individuales, sin dar espacio para un análisis colectivo, pues se borró la huella social de origen del discurso. Como señala Freire "todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber en favor de qué, y de quién, contra qué y quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde" (1997:52).

En este caso, en las opiniones analizadas de Kaiser (2013; 2014a; 2014b) y Rojas (2014) abogan por el mercado y los privilegios monetarios que dicha lógica conlleva en educación.

Apple (2013) señala que en sociedades verdaderamente democráticas las instituciones educativas tienen el deber de cambiar la sociedad, para lo cual es perentorio escudriñar el rol de las mismas dentro de la economía y las dinámicas de poder que dentro de ellas se aprenden. Asimismo, señala que para lograr cambios y que estos sean duraderos, se requiere del compromiso con los procesos de lucha de todos los involucrados, especialmente del activista. Como pudiera decir Giroux (2013), la pedagogía es una forma de resistencia y esperanza edu-

cada en tiempos de capitalismo hegemónico, que abre la puerta al diálogo y la búsqueda de justicia social.

Figura 1 - Instrumentos y principios del neoliberalismo educativo



Fuente: elaboración propia. NLM= corazón del neoliberalismo.

La educación existe en beneficio de la comunidad, convirtiendo al ser humano en un factor de mejoramiento colectivo en condiciones de igualdad de oportunidades y democracia (Salas, 1917). Los derechos sociales (como la educación), no son una forma de abuso de unos por sobre otros, son una forma de ayuda de unos a otros, entendiendo que la masificación de tales redundará en un mejor vivir, no sólo personal, también y por sobre todo, colectivo (mejor ciudadanía, mayor productividad y desarrollo científico, mejor humanidad, etc.). Ello le otorga un factor de dignidad a cada miembro de la sociedad. Lo contrario sería inmoral, pues implicaría fomentar la ignorancia, reproducir la pobreza y empujar a la miseria a los carentes de recursos financieros.

Agradecimientos: agradezco a Ximena Hernández, mi esposa, quien actúa como editora de la mayor parte de mis trabajos. Agradezco al profesor Dr. Eduardo Cavieres F., ya que sin su guía y acervo teórico este artículo no habría existido.

Recibido: 20/10/2016

Aceptado: 08/11/2016

Bibliografía

- APPLE, M., ALZAMORA, S., & CAMPAGNO, L. (2012) *Poder, conocimiento y reforma educativa*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- APPLE, M. (2013) "Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores". En: *Praxis Educativa (Arg)*, XVII (enero-diciembre), pp.27-35.
- ATRIA, F. (2011) "Los 10 lugares comunes falsos sobre de la Educación Chilena". *CIPER*. Disponible en <<http://ciperchile.cl/multimedia/29443/>> (fecha de consulta: 2 de junio 2015).
- BALL, S. (2003) *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge, New York.
- BALL, S. (2014) "Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales". En *Educación y Política Educativa. (Spanish)*. Education Policy Analysis Archives, 22(41-49), pp.1-17.
- BONAL, X., y VERGER, A. (2011) "La estrategia Educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el" aprendizaje para todos"". En: *Educação e Sociedade*, 32(117), pp.911-932.
- CAVIERES, E. (2013) "La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile". En: *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), pp.1033-1051.
- ESPÍNOLA, V. (2000) "Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva". (En línea): Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <<http://www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/1017850.pdf>> (fecha de consulta: 20 mayo 2016).
- FOUCAULT, M. (1999) *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona.
- FREIRE, P. (1997) *La educación en la ciudad*, Siglo veintiuno editores, México/España.
- GENTILI, P. (1997) "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías". En *Pablo Gentili, compilador: Cultura, Política y Currículo*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- GERGEN, K. (1996) *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- GIROUX, H. (2013) "La Pedagogía crítica en tiempos oscuros". En: *Praxis Educativa (Arg)*, XVII (enero-diciembre), 13-26.
- JAKOBI, A., y MARTENS, K. (2007) "La influencia de la OCDE en la política nacional". En *Bonal, X., Tarabini, A., y Verger, A. (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KAISER, A. (2013) "¡La educación no es un derecho!". *El Mercurio*. Disponible en <<http://www.elmercurio.com/blogs/2013/06/18/12722/La-educacion-no-es-un-derecho.aspx>> (fecha de consulta: 2 de junio 2015).
- KAISER, A. (2014a) "Lucrando contra el lucro". *El Mercurio*. Disponible en <<http://www.elmercurio.com/blogs/2014/10/21/26211/Lucrando-contra-el-lucro.aspx>> (fecha de consulta: 2 de junio 2015).
- KAISER, A. (2014b) "La función social del lucro". *El Mercurio*. Disponible en <<http://www.elmercurio.com/blogs/2014/11/25/27167/La-funcion-social-del-lucro.aspx>> (fecha de consulta: 2 de junio 2015).
- LANDERRETICHE, O. y LILLO, N. (2011) "Percepciones sobre movilidad social y meritocracia: un estudio para Chile usando la encuesta de trabajo y equidad". *Universidad de Chile*.

- Disponible en <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/128189>> (fecha de consulta: 2 junio 2015).
- MUNDY, K. (1998) "El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial". En *Bonal, X., Tarabini, A., y Verger, A. (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (2011) "La hora de la soberanía educativa". En: *Revista Infancias Imágenes*, 10 (1), pp.143-151.
- RAITER, A. (2007) "Los significados son ideológicos: El análisis del discurso como análisis social". En *Santander, P. (Ed). Discurso y Crítica Social*. Valparaíso: Observatorio de la Comunicación.
- RAITER, A. (2014). "Crítica del uso del lenguaje o crítica de algunos usos". En: *Revista KAF*, 1(3), pp.22-29.
- REIMERS, F. (2003) "El contexto social de la evaluación educativa en América Latina". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIII (3° trimestre), pp.9-52.
- ROJAS, G. (2014) "2011 y 2014: qué diferentes". *El Mercurio*. Disponible en <<http://www.elmercurio.com/blogs/2014/10/29/26428/2011-y-2014-que-diferentes.aspx>> (fecha de consulta: 2 de junio 2015).
- SALAS, D. (1917) *El problema nacional; bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción; Pontificia Universidad Católica de Chile; Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Ed., 2011.
- SANDE, M. (2013) *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*, Debate, Barcelona.
- SANTANDER, P. (2011) "Por qué y cómo hacer análisis de discurso". *Cinta de moebio*, (41), pp.207-224.
- TEDESCO, J.C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Colección Popular 584, Buenos Aires.
- TEDESCO, J.C. (2004) "Igualdad de oportunidades y política educativa". *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), pp.555-572.
- TORRES, C. (2008) "Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana, entre la crisis y la utopía", En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), pp.207-229.
- UC-ADIMARK (2009) "Encuesta Nacional Bicentenario 2009". *UC-ADIMARK*. Disponible en <<http://encuestabicentenario.uc.cl/>> (fecha de consulta: 2 de junio 2015).
- UC-ADIMARK (2014) "Encuesta Nacional Bicentenario 2014". *UC-ADIMARK*. Disponible en <<http://encuestabicentenario.uc.cl/>> (fecha de consulta: 2 de junio 2015).
- VALENZUELA, J. P. (2011) "Eliminación del Financiamiento Compartido: La gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos". En: *Docencia*, 45, pp. 18-24.

Leer para aprender Ciencias Naturales: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias.

Read to learn Natural Sciences: A stage full of images, believes and occurrences.

Ana María Espinoza*

Adriana Casamajor**

Resumen

Desde hace más de 15 años venimos desarrollando una investigación didáctica para estudiar las condiciones en las que se favorece el aprendizaje de las Ciencias Naturales a través de la lectura y la escritura. Sostenemos que proponer la lectura, en el contexto de una secuencia de enseñanza, que permita la problematización de las ideas centrales que se desarrollan en un texto, contribuye a instalar un propósito lector si, al mismo tiempo, se concibe el aula como un espacio para el intercambio de las interpretaciones que realizan los alumnos. La propuesta requiere suspender momentáneamente el conocimiento validado -la autoridad del texto- y habilitar a los alumnos a poner en duda lo que está escrito y discutir cómo lo están entendiendo.

Palabras Clave: investigación didáctica; condiciones didácticas; problematización de los contenidos; lectura; secuencia de enseñanza.

Abstract

For over 15 years we have been developing a didactic research to study the conditions that contribute to the learning of Natural Sciences through reading and writing. We argue that suggesting reading in the context of a teaching sequence which enables the problematization of the central ideas developed in a text helps to install a purpose to read if only, at the same time, the classroom is conceived as a space for the exchange of interpretations made by students. The proposal requires to suspend temporarily the authority of validated knowledge -the authority of the text- and enables students to question what is written and how they are understating it.

Key words: didactic research; didactic conditions; problematization of contents; reading; teaching sequence.

ESPINOZA, A. M. y CASAMAJOR, A. (2018) "Leer para aprender Ciencias Naturales: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 107-129. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

* Investigadora del Instituto de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Licenciada en Ciencias Químicas. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. UBA.

E-Mail: anitaesp48@gmail.com

** Investigadora del Instituto de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Magíster en Metodología de la Investigación científica. Universidad Nacional de Lanús.

E-Mail: acasamajor01@gmail.com

Presentación

"Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él."

Paulo Freire

Cuando en la enseñanza de las Ciencias Naturales se propone un experimento-modalidad jerarquizada dentro del área- es probable que la interacción con los fenómenos, entre los alumnos y con el docente, permita reflexionar acerca de lo que se está observando, imaginar interpretaciones y hasta alcanzar ideas para explicarlo. Así, el proceso de la disolución de azúcar en agua o la evaporación de un líquido quizás permitan "sospechar" que la materia desaparece o que está constituida por diminutas partículas. Pero estas experiencias no aportan ninguna confirmación a esas conjeturas y nada "dicen" acerca de las características atribuidas a dichas partículas, cuestiones a las que sólo se accede a través del discurso del docente o de la lectura (Espinoza et. al, 2009). Al mismo tiempo, en ello nos tendremos, interpretar el conocimiento desarrollado en un texto resulta complejo para la mayoría de los alumnos. Desde el inicio nos inquietaba, y aún nos inquieta, que las situaciones de lectura resultan costosas y poco gratas para los estudiantes, cuestiones que -sabemos- no contribuyen a generar buen vínculo con el conocimiento. La preocupación acerca de cómo intervenir desde la enseñanza para ayudar a los niños y jóvenes en el proceso de lectura nos invitó a concebir en el año 1999 la realización de una investigación que nos permitiera entender mejor cómo proponerla para favorecer el aprendizaje en el área.

El camino recorrido en más de 15 años de estudio nos permitió jerarquizar la generación de un escenario en el aula poblado de imágenes, creencias y ocurrencias que hoy nos interesa compartir y discutir. Nos referiremos aquí a las condiciones didácticas que favorecen la interpretación de un texto expositivo y a la potencia de las interacciones entre los alumnos, el docente y el conocimiento que acontecen en clase durante su lectura, en el marco de una secuencia para la enseñanza de un concepto complejo, distante de los saberes de los niños y al mismo tiempo estructurante del área -cómo está constituida la materia- con alumnos de 12-13

años. En dicha secuencia se propone enseñar que la materia está conformada por pequeñas e invisibles unidades, a las que llamamos partículas, que se encuentran en continuo movimiento, y que los modelos científicos para los estados sólido, líquido y gaseoso se diferencian por la movilidad que poseen esas unidades, así como presentar fenómenos naturales para los cuales la teoría tiene poder explicativo. Si bien los conceptos implicados parecen resumirse en pocas palabras, las ideas involucradas son marcadamente anti intuitivas, muchas otras nociones las atraviesan y no es fácil interpretar los alcances que adquiere su significado. Entendemos que convocar al alumno a pensar en torno a productos de la cultura, tales como los conceptos centrales de las ciencias, que difícilmente tendría la oportunidad de conocer fuera de la escuela, son responsabilidades ineludibles de la misma. En este sentido, y considerando que en las Ciencias Naturales la explicación se construye utilizando los modelos y las teorías, es válido preguntarnos también ¿qué podemos enseñar acerca de los mismos en la escuela?

Concepciones acerca de la lectura

Las dificultades confrontadas por los alumnos al leer textos expositivos, y la importancia que los mismos revisten para aprender, han puesto de manifiesto la necesidad de elaborar herramientas teóricas que contribuyan a resolver este apremiante problema. Si bien hay consenso en el reconocimiento de estas dificultades, se han desarrollado distintas caracterizaciones de la cuestión y, consecuentemente, diversos modos de abordarla y de encontrar vías para resolverla.

Durante mucho tiempo se consideró -todavía perduran los ecos de esta postura- que los alumnos aprenden a leer sólo en los primeros años de su escolaridad y en clases de lengua. Esta concepción es consistente con entender que la interpretación de lo que se lee no está fuertemente afectada por los contenidos involucrados, pensar que este aprendizaje concluye en un cierto momento, que no constituye un proceso que se profundiza a lo largo de la vida y con cada lectura.

Desde la teoría socio-cultural a la que suscribimos se reconoce la centralidad del contenido específico y del contexto de lectura en la interpretación de los textos seleccionados para la enseñanza. Diferentes estudios muestran que las dificultades

de los alumnos al leer textos expositivos están directamente relacionadas con el conocimiento de los contenidos específicos (Astolfi, J-J, Peterfalvi, B. y Vérin, A., 1991; Prat, 2000). Como dice Lemke (1997:12) "El lenguaje no es sólo vocabulario y gramática, es un sistema de recursos para construir significado"; y como propone Sanmartí (2007) el aprendizaje de las ciencias requiere de la utilización de un nuevo lenguaje en el que está implicada una nueva manera de ver, pensar y hablar. El desarrollo de nuestra investigación nos llevó a concebir la trascendencia de instalar un propósito lector genuino de los alumnos en el transcurso de la secuencia didáctica en la que se incluye la lectura para favorecer interpretaciones más cercanas al objeto de enseñanza. Con la expresión "propósito lector" nos referimos a proponer las situaciones de lectura en un contexto que despierte el interés de los alumnos por el conocimiento que aporta el texto (Espinoza, 2006, Espinoza et. al, 2009; Espinoza et. al, 2010). La intención está ligada a la importancia que le otorgamos a favorecer entre los niños un buen vínculo con la lectura como parte constitutiva en la formación de alumnos autónomos. En el mismo sentido propone Lerner (2002)

"(habitualmente) la iniciativa le corresponde al docente y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Para salir de la posición de espera y atreverse a tomar alguna iniciativa, el alumno tendría que conocer los propósitos hacia los que apuntan las actividades" (p.2).

El marco teórico desde el que proponemos las situaciones de lectura es consistente con una concepción de enseñanza de las Ciencias Naturales que pone en primer plano la potencia de la actividad intelectual en la que es posible involucrar a los estudiantes en el camino de favorecer su formación como sujetos críticos. Desde esta perspectiva aprender está íntimamente relacionado con las oportunidades que se ofrecen de reelaborar -otorgarle significado, comprender, construir, reconstruir- las ideas aportadas por la ciencia. Es por tanto necesario pensar la enseñanza con una modalidad que permita al alumno reflexionar sobre una realidad que habitualmente no se presenta problematizada (Orange, 2005). Abrir un espacio para la exposición de las genuinas interpretaciones de los estudiantes, permitir que se escuchan, inicien una discusión, vuelvan sobre los "datos" de un experimento, dibu-

jen, escriban, genera un escenario favorable para producir explicaciones provisionarias. Este contexto procura que los alumnos vuelvan sobre esas ideas para transformarlas en objeto de reflexión, como parte de una secuencia de enseñanza que se propone -en nuestro caso- aprovechar las distintas interpretaciones que aparecen en la heterogeneidad de la clase para explicar las cuestiones que se discuten y favorecer de esta manera preguntas genuinas de los estudiantes en la perspectiva de instalar -como ya señalamos- un propósito lector.

En los últimos cuarenta años, producciones en otras áreas de conocimiento vinieron en ayuda de las didácticas específicas al aportar nuevos elementos para repensar las situaciones de lectura. Así valoramos la contribución realizada desde el campo de la psicolingüística que permitió comprender la lectura como un proceso complejo, otorgarle un lugar relevante al sujeto en la construcción de los significados de un texto y considerar esperable que distintos lectores produzcan diferentes interpretaciones ante un texto (Goodman, 1982; Smith, 1983; Goodman, 1996).

Sabemos en la actualidad que para interpretar un texto es necesario reconocer lo que el mismo "dice", pero también que el autor deja deliberadamente aspectos del tema "sin decir", porque como dicen Rodríguez y Kaufman (1988)

"Los textos -desde una perspectiva sociofuncional- son selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje. Todo texto se define como la realización de un potencial de significado: es lo que se quiere decir seleccionado entre una serie de alternativas que constituye lo que se puede decir" (p.4).

A su vez, con la expresión "no dicho", nos referimos a una cierta ambigüedad del sentido con el que debería ser interpretado eso que está escrito, es decir, cómo deberían ser tomadas esas expresiones (Olson, 1998)¹. El significado que se le atribuye al texto estará entonces fuertemente relacionado con la posibilidad del lector de "compensar o rellenar" aquello que el texto no dice, como así también otorgarle sentido a eso "no dicho". Estos aspectos intervienen fuertemente en la interpretación que el alumno hace de un texto, ya que esas compensaciones estarán atravesadas por el conocimiento que él posee.

Estos aportes, así como muchas y variadas investigaciones en la psicología del aprendizaje acerca de las ideas que los alumnos suelen tener sobre los fenómenos

naturales (Driver, 1986; Giordan y de Vecchi, 1988 y Driver et. al, 1999), colaboraron con la comprensión del lugar central que es necesario otorgar al contenido específico en la interpretación de un texto (Ginsburger-Vogel y Astolfi, 1987; Jakob, 1991; Prat, 2000) y a visualizar con mayor claridad una problemática de la que es necesario hacerse cargo en cada campo de conocimiento. Concebimos entonces el inicio de un trabajo de investigación específico en el área. Decidimos proponer la lectura en el contexto de una secuencia para la enseñanza de contenidos de Ciencias Naturales -en contraposición a pensarla como una actividad aislada- para analizar de qué manera dicha condición didáctica podría favorecer un vínculo productivo y una interpretación pertinente del texto.

Acerca de la metodología del trabajo de investigación

Concebimos la lectura de textos expositivos de Ciencias Naturales como un problema complejo -no abordable sólo desde las didácticas específicas ni desde una integración de los saberes preexistentes en estos campos- e iniciamos una línea de investigación interdidáctica cuyo recorrido nos permitió otorgarle un nuevo estatuto al objeto de indagación.

Este proyecto de investigación² se inscribe dentro de una modalidad cualitativa con carácter exploratorio-interpretativo que sigue lineamientos generales de la metodología de la Ingeniería Didáctica (Artigue et. al, 1995). Esto es el estudio de casos -el objeto de indagación es la realización en clase de una propuesta de enseñanza- con implementación de análisis preliminares, análisis a-priori y análisis a-posteriori. En ellos se incluyen consideraciones desde distintas dimensiones: epistemológica, cognitiva y didáctica. Incorporamos también la realización de entrevistas clínico didácticas a alumnos en distintos tramos de la indagación. No se trata de una investigación en la que se trabaje con grupo experimental y grupo testigo, propio de los métodos experimentales. La metodología sustentada por la Ingeniería Didáctica

²“se diferencia, en primer lugar, de los métodos experimentales por su modo de validación. Este modo de validación es interno y basado en la confrontación entre un análisis a priori en el cual se encuentran comprometidas un cierto número de hipótesis y un análisis que se apoya en los datos surgidos de la realización efectiva” (Artigue, 2002:3).

Pero como propone Sadovsky (2004) no se trata de confrontar los análisis a priori con los a posteriori para comprobar si lo que se anticipó se cumplió, sino de reconocer la fertilidad de los primeros como referencia fundamental para reconstruir el proceso de producción de conocimiento en clase.

En la etapa de los análisis preliminares se incluyó un estudio sobre las prácticas habituales de lectura en Ciencias Naturales mediante la reunión de datos de situaciones concretas de enseñanza a través de la observación de tipo etnográfico de clases; la reflexión epistemológica de los contenidos específicos sobre los que se propone la enseñanza; la revisión bibliográfica del conocimiento didáctico sobre el tema; y la exploración de textos expositivos sobre el mismo. Para comprender las dificultades y los alcances que el texto seleccionado ofrecía a los niños, se efectuaron entrevistas clínico-didácticas, fuera del aula, a parejas de alumnos en situación de lectura.

Como resultado de los estudios preliminares, en el año 2000 iniciamos los análisis a priori que consistieron en el diseño de una secuencia didáctica que fue desarrollada en aula y registrada magnetofónicamente por integrantes del equipo. Decidimos entonces qué situaciones les propondríamos a los alumnos y de qué manera lo haríamos (especialmente en relación con la lectura de los textos seleccionados), anticipamos posibles interpretaciones y modos de intervenir para orientarlas, qué relaciones procuraríamos que establecieran los chicos entre los distintos momentos de la secuencia, y cómo jugarían las restricciones inherentes a toda situación de clase, entre otras cuestiones. El registro del desarrollo de las clases se analizó considerando el involucramiento de los chicos, la diversidad de ideas que aportaron, sus intercambios, los espacios que generó el docente para favorecerlos y la evolución de los conocimientos.

Con las modificaciones realizadas a partir de las interpretaciones efectuadas sobre los datos de observación, las consideraciones aportadas por los maestros, los registros de clases y las producciones de los alumnos (como parte de los análisis a-posteriori), la secuencia se volvió a desarrollar en cuatro oportunidades³.

El proyecto de investigación contempla además la realización y análisis de entrevistas con los docentes que llevan la secuencia al aula, el diseño y análisis de entrevistas clínico-didácticas a alumnos que participan de las situaciones de enseñanza, para indagar sus interpretaciones de los textos trabajados en la secuencia didáctica correspondiente.

Nuestro trabajo se propone comprender qué sucede en las clases con las situaciones diseñadas: las variadas interacciones entre docente, alumnos y conocimiento. Sostenemos también la intención de que nuestras producciones lleguen a impactar en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el sistema educativo. La importancia cada vez mayor concedida a esta última cuestión nos fue llevando a revisar el lugar otorgado a los docentes en la planificación de la secuencia de enseñanza. Por esta razón estamos organizando grupos colaborativos entre integrantes del equipo de investigación y maestros para construir conjuntamente una propuesta de enseñanza que refleje los acuerdos alcanzados. Nos guía la convicción de que docentes e investigadores aportan perspectivas diferentes y al mismo tiempo indispensables para repensar la enseñanza.

“Desde hace bastante tiempo, un cierto número de investigadores, (...) viene llamando la atención sobre el hecho de que los resultados de las investigaciones en Ciencias de la Educación no pueden ser puestos tal cual en las aulas, incluso si los investigadores han trabajado con los docentes. Las situaciones experimentales no son siempre transmisibles, ni siempre se puede hacer una transposición. (...) surgen numerosos obstáculos contra este intento. Estos obstáculos se deben en parte a la realidad concreta del trabajo docente. ¡No todo es posible en la práctica! (...) La transposición entre las investigaciones y las prácticas de clase que entonces se impone debe ser abordada también (en nuestra opinión) por los investigadores, ya que estas cuestiones constituyen verdaderos problemas teóricos” (Robert, 2003:100).

En síntesis, intentamos que el conocimiento producido arroje información para:

- comprender mejor la complejidad del conocimiento que se intenta transmitir en clase, teniendo en cuenta tanto el objeto como el punto de vista del sujeto;
- entender las relaciones que es posible establecer entre las condiciones en las que se propone la lectura (sostenidas durante toda la secuencia) y las interpretaciones que los niños hacen;

- interpretar las conceptualizaciones de los alumnos sobre ideas que son interdependientes con el concepto de discontinuidad: ciencia, teoría, modelo de partículas (invisibilidad y movilidad de las mismas en los diferentes estados);
- concebir las posibilidades y las dificultades que ofrece la gestión en clase de la propuesta estudiada.

Dado que reconocemos la complejidad y la contingencia del sistema didáctico, no pretendemos otorgar una relación de causa y efecto a las condiciones en las que se realiza la enseñanza (no se trata de entender que una cierta propuesta determina sí o sí ciertos aprendizajes), ni tampoco sostener que existe una única y mejor manera de intervenir en las aulas. Entendemos que la producción en el campo de las didácticas aporta nuevas miradas para concebir secuencias y analizar si se abren en las aulas posibilidades para ciertos aprendizajes sustanciales en la formación de los alumnos. Nos alejamos así de una visión prescriptiva de las producciones del trabajo de investigación.

Informarse y aprender

La imagen de alumnos localizando, subrayando o reproduciendo partes de un texto para responder preguntas que ellos no se formularon, realizando con poco entusiasmo una tarea encargada por el docente, casi constituye una fotografía de las situaciones habituales de lectura en naturales. Objetamos esta escena y nos interrogamos acerca del significado que adopta un conocimiento que los niños consiguen repetir, pero no tuvieron suficiente oportunidad de vincular con lo conocido, de utilizarlo para repensar lo que hasta el momento consideraron -con mayor o menor conciencia- acerca del funcionamiento del mundo, de poner en duda sus ideas, de imaginar un universo con estas nuevas miradas, de transformarse y de constituirse a sí mismos. Ante la misma interrogación, Charlot (2008) responde que información y saber no son lo mismo, la información se vuelve saber cuando conlleva un sentido, tanto de relación con el mundo, como con los otros, como con uno mismo.

Problematizar los contenidos

Una condición inevitable para la enseñanza es efectuar una selección, un recorte del saber. Esta reconocida cuestión, que ubicamos dentro del proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1997), afecta cualquier situación de enseñanza y está condicionada por los objetivos, por el sentido que se quiere otorgar a la propuesta, así como por el nivel educativo en el que se desarrolla. Dicha selección ocupa un papel central en la definición del proyecto de enseñanza y en las posibilidades que se abren para que los niños puedan aprender; por lo tanto, conlleva un arduo trabajo didáctico que, según este enfoque, requiere de la problematización de los contenidos de enseñanza.

Pero ¿qué queremos realmente decir con “problematización”? Estamos haciendo referencia a la necesidad de “desarmar” un conocimiento que nos llega “empaquetado”, con la intención de favorecer el involucramiento de los niños en el juego didáctico, desafiarlos intelectualmente con el deseo de que lleguen a posicionarse en la perspectiva que Drouin (1991) denomina “alumnos epistemólogos”. Es claro que la utilización de tal expresión en la escuela no puede tomarse en un sentido estricto a riesgo de ser considerada abusiva. No resulta verosímil pretender que un alumno adopte un posicionamiento epistemológico en toda su profundidad y complejidad y sólo adquiere interés en tanto permite subrayar el carácter reflexivo del aprendizaje en ciencias.

Entendemos entonces que para pensar la enseñanza es necesario poner en acción un permanente ejercicio de auto interrogación: ¿cuáles son las ideas centrales, constitutivas de lo que se quiere enseñar?, ¿qué selecciones y/o aproximaciones serán indispensables pensando en ese grupo de alumnos?, ¿cuáles situaciones permitirían aproximarse a esas ideas?, ¿qué podrán entender los niños si las proponemos de una determinada manera o de otra?, ¿cómo intervenir para ayudarlos a hacer avanzar sus ideas? Intentamos así comunicar que el trabajo didáctico no consiste tan sólo en la elección de algunos problemas –aunque habitualmente los incluimos- sino en concebir toda la propuesta desde las consideraciones mencionadas. Pero es casi imposible anticipar⁴ plenamente cómo esas decisiones, aun cuando hayan sido varias veces repensadas, se jugarán en el aula y cómo

afectarán en el aprendizaje de los niños. El trabajo es arduo, complejo, minucioso y nuestra comprensión está obstaculizada por la naturalización que habitualmente hacemos del conocimiento, cuestiones que nos impiden prever las *ocurrencias* a las que puede estar ligado (Muzzanti y Pitton, 2013).

Hace muchos años -ya lo mencionamos- que venimos estudiando la enseñanza de este tema. Nuestra experiencia, y la literatura sobre esta cuestión (Driver, R. et al, 1999), nos han permitido estar precavidas de muchas ideas que los chicos expresan cuando imaginan explicaciones sobre el comportamiento de la materia: *las partículas están vivas o son seres vivos; se achican cuando se transforman en gas; se ablandan al pasar de sólido a líquido*, siempre las reencontramos. Sin embargo, como incluiremos luego en fragmentos de clase analizados, en cada ocasión en que se desarrolla la secuencia aparecen voces nuevas, voces que nos sorprenden, nos seducen y nos desconciertan. Es imposible predecir todo lo que ocurrirá en una clase y asumimos -con agrado- que nuestro conocimiento se alimenta con los desarrollos que efectivamente allí se producen.

El texto no dice todo, los alumnos y el docente tienen la palabra

Como ya referimos en el apartado *Concepciones acerca de la lectura*, ningún texto es autosuficiente, no puede presentar todas las ideas vinculadas a un tema y mucho menos responder, aclarar o ampliar aquello que los múltiples potenciales lectores requerirían para una comprensión más profunda. Los lectores *rellenan* -como pueden- esas inevitables brechas de información y es claro que el docente no lo hace con el mismo conocimiento que los alumnos. Entre otras cuestiones, esta caracterización permite entender que haya diferentes y legítimas interpretaciones de un texto, lo cual agrega complejidad a la situación de lectura y genera un problema sobre el que hace falta estar advertido para poder mediar. Será entonces trabajo del docente otorgar la palabra a sus alumnos e intervenir con la propia para idear modos de consensuar el significado colectivo que se le otorgará al texto. El problema requiere resolución didáctica. Esta caracterización nos llevó a indagar y entender mejor el lugar que ocupa instalar en el grupo de estudiantes un propósito

para la lectura. Así llegamos a capturar el sentido que los alumnos consiguen otorgar a lo que leen cuando recurren al texto para responder preguntas genuinas que fueron surgiendo de los intercambios durante la secuencia. Sostenemos que la posibilidad de instalar un propósito lector está favorecida por la problematización de los contenidos de enseñanza porque esa actitud aporta nuevas lentes para mirar el aula, ayuda a instalar un escenario de incertidumbre que sostiene la búsqueda y la indagación, en el que se suscitan preguntas, interpretaciones, discusiones, desacuerdos que finalmente *cuajan* en la lectura del texto expositivo.

Nuestra hipótesis es que las interacciones que se producen en el aula, favorecidas por las diversas interpretaciones que los alumnos hacen, y que el docente habilita, propician avances tanto en el aprendizaje de los contenidos de Ciencias Naturales como en la práctica lectora en contextos de estudio.

La secuencia de enseñanza sobre discontinuidad de la materia

Cuando hablamos de *secuencia didáctica* nos referimos a una serie de propuestas relacionadas unas con otras, y no a un conjunto de actividades independientes entre sí. Se trata de situaciones concebidas para volver sobre lo ya hecho, retomarlo en un contexto que necesariamente se habrá modificado, y dar oportunidad a todos los alumnos a involucrarse en un proyecto que se sostiene en un ir y venir entre las actividades seleccionadas.

La secuencia a la que nos referimos fue concebida para la enseñanza del concepto de discontinuidad de la materia a alumnos de 12-13 años que nunca habían recibido educación formal sobre el tema. El siguiente punteo describe esquemáticamente algunos de sus momentos⁵:

- La secuencia comienza con la **lectura de un fragmento de un texto** de Isaac Asimov⁶, donde se plantea la pregunta ¿hasta dónde se puede partir la materia? El interrogante se propone para presentar un tema sobre el que habitualmente los alumnos no se han preguntado. La intervención del docente va en el sentido de sostener que no es posible responder la pregunta en ese momento de manera rigurosa y es necesario iniciar un trabajo de indagación.
- Con la intención de obtener datos para pensar mejor la respuesta a la pregunta formulada en el texto de Asimov, se inicia la segunda situación. Los alumnos realizan un **experimento** que consiste en observar, manipular, calentar y describir los cambios de estado de un trozo

de cera de vela (parafina)⁷. Los chicos registran sus observaciones e intentan responder: ¿cómo se puede interpretar que el calor provoque que algo inicialmente sólido se transforme en líquido y luego en vapor?, ¿qué ocurrirá en el interior del sólido, del líquido y del gas? Se persigue favorecer el intercambio de argumentos y no se pretende que los alumnos arriben -ni se aproximen- a la respuesta científica a esta altura de la secuencia, sino que aporten sus ideas.

- Reunidos en pequeños grupos los niños **escriben relatos sobre la situación experimental**, que se leen y discuten para alcanzar nuevos acuerdos. El docente participa para ayudar a diferenciar la *descripción* de lo observado, de sus *posibles explicaciones*.
- Se propuso a los alumnos el diseño de **representaciones de tipo modélico**. Se les pidió que representaran cómo imaginaban el interior de la materia en sus tres estados aun cuando era previsto como casi imposible que interpretaran desde el inicio esta consigna porque en la misma está involucrado tanto el concepto de modelo -difuso para los alumnos a esta altura de la escolaridad- y el de discontinuidad. Pero se pensó que las observaciones y discusiones sostenidas durante el experimento y la lectura de textos del área en los que ya habrían visto representaciones de este tipo, más el involucramiento que se habría ido generando, contribuirían a la realización del trabajo que se les pedía.
- Otro momento consiste en recurrir a la **lectura de un fragmento de un texto**⁸ sobre la constitución de la materia. Acerca de esta situación de lectura nos explayamos en el siguiente apartado.
- Finalmente se propone la realización de nuevos experimentos para volver sobre los aprendizajes en nuevos contextos que permiten poner en juego y seguir revisando las ideas. Cada grupo realiza un experimento diferente, que debe registrar para poder explicar luego a los demás compañeros.

La clase “en vivo”

Compartimos a continuación algunos fragmentos de registros de clase que sostienen nuestra interpretación acerca de la potencia de instalar en el aula una escena que permita a los niños disponer de interrogantes propios que ayuden a encontrar un sentido genuino a la situación de lectura, a posicionarse como lectores críticos, autónomos, como “alumnos epistemólogos”.⁹ Como escribe Cassany (2009: 39):

“La lectura crítica o la comprensión de la ideología (entendiendo este término técnico, que abarca todos los valores y posicionamientos), resulta fundamental en un mundo global y democrático, en el que los humanos esperamos poder dirimir nuestras diferencias con las armas civilizadas del discurso, el debate, la lectura, la escritura”.

Cuando se desenvuelve la situación que seleccionamos los chicos ya habían realizado una primera lectura del texto en forma individual. Mientras releen en grupos pequeños comienzan los intercambios:

Magalí: Nosotros leímos que las partículas eran lo más chiquito que podía existir.

Nicolás: Sí.

Magalí: ¿Y cómo se pueden partir si son lo más chiquito? (*Literalmente, el texto refiere a las partículas como unidad y no menciona si se pueden o no partir; la cuestión surge de las discusiones entre ellos*)

Nicolás: Una partícula se puede partir, aunque sea lo más chiquito. **Todo se puede partir.**

Magalí: Pero entonces deja de existir la partícula...

Nicolás: Pero se puede partir.

Magalí: Entonces no es una partícula. **La teoría está jugando todo el tiempo...**

Nicolás: ¡Es verdad!”

Podemos decir que los niños llegaron a involucrarse con la lectura y entraron en el juego que intentamos proponerles: en los intercambios acerca de la posibilidad de partir o no la unidad partícula subyace en esencia el concepto -todavía difuso- de discontinuidad de la materia. Si la partícula fuera susceptible de ser partida, ¿por qué no serían a su vez divisibles las partes así obtenidas? ¿y las subsiguientes? Podríamos decir entonces que nunca se alcanzaría una unidad. Pero ¿por qué se entabla esta discusión? Interpretamos que la idea de lo submicroscópico, inobservable por su tamaño, directamente improbable en forma empírica, es sin duda resistente; entre otras cuestiones, le “salen al cruce” construcciones que los niños realizan sobre el mundo observable en el que “todo se puede partir”. Interpretamos que esta idea se sustenta en el concepto de “*obstáculo epistemológico*” (Bachelard, 1978:15) que le otorga el mismo comportamiento tanto al mundo microscópico como al macroscópico¹⁰. Una cosa es repetir que la partícula es lo más pequeño que puede existir y otra imaginar y admitir las dimensiones que se le atribuyen, donde lo que ya opera con éxito en lo macroscópico deja de tener sentido.

Encontramos acá un ejemplo de los efectos de lo “no dicho” en el texto, en donde se hace referencia a la partícula como unidad sin que -para quien conoce el tema- parezca necesario agregar nada más, y donde cada lector rellena a su manera. El escenario de libertad para pensar y discutir, gestionado durante toda la secuencia, abre un intercambio productivo para revisar las interpretaciones y profundizarlas.

Veamos otro fragmento de la misma clase que permite concebir vaivenes en el pensamiento de los alumnos:

Magalí: Si yo empiezo a partir esta piedra...

Sebastián: Se van separando.

Magalí: Se separan. Pero entonces **capaz que podés llegar a partir una partícula**, entonces...

Nicolás: **No. Porque la partícula es lo más chiquitito que hay.**

Magalí: No, pero entonces imaginate que tengo esta partícula que está acá y yo justo parto esto acá (*con ademanes*) y **justo parto la partícula.**

Sebastián: No sabés si se puede partir

Magalí: Bueno y entonces, ¿cómo hacemos?

Nicolás: No se sabe si se parten. **La teoría cinético-molecular no explica eso.**

Magalí: Y, pero **entonces sí se pueden partir. Es que en realidad la teoría cinético-molecular no cierra**”.

Es interesante encontrar que las ideas de uno son tenidas en cuenta por otro y que los roles que desempeñan no son fijos. Es así que en este fragmento Magalí duda de la idea anteriormente sostenida por ella -en su discusión con Nicolás- sobre la imposibilidad de partir las partículas. En el fragmento anterior esta niña, sostenida en la autoridad que le confiere al texto, dice “la teoría está jugando todo el tiempo” y luego en este apartado lo pone en cuestión cuando expresa “entonces sí se pueden partir. Es que en realidad la teoría cinético-molecular no cierra”. Los alumnos van y vienen en sus interpretaciones, ponen en duda lo propio y lo ajeno, y manifiestan de esta manera cierta autonomía que los califica para polemizar con el texto y les otorga la posibilidad de revisar una y otra vez qué están entendiendo. Las ideas acerca de las teorías y de los modelos, centrales para entender la naturaleza de la producción científica, están apenas en construcción. ¿Pero cómo se aprende

si no es poniéndolos en relación una y otra vez con estos conceptos encarnados en los diferentes temas?

En lo que sigue vuelven a leer y aportan de manera pertinente cuestiones que el texto no explicita:

Magalí: ¿Listo? (*Retoma la lectura*) "Los líquidos poseen mayor movilidad que los sólidos. Es posible, además, introducir un objeto -por ejemplo, un dedo- dentro del líquido sin percibir demasiada resistencia del material".

Nicolás: **Por ejemplo, un vaso de agua.**

Magalí: **En el sólido yo no puedo hacer esto** (*gesto de hundir el dedo sobre la superficie de la mano*), no puedo atravesarlo, pero el agua sí. Puedo hacer así y lo paso. No tiene (*el agua*) mucha fuerza de atracción como para que yo no pueda pasar.

Nicolás: Metés un dedo y **las partículas se separan en ese momento.**

Nicolás: Vos no ves las partículas...Son tan chiquititas... Imaginate que en estado sólido están **pegadas** las partículas.

Sebastián: Están muy **unidas.**

Nicolás: Están muy **unidas**, pero vos no ves el agujero acá.

Sebastián: No ves las partículas...

Magalí: **No ves el espacio entre partículas.**

Nicolás: Ni en el sólido ni en el gaseoso".

Las ejemplificaciones con el agua contenida en un vaso y con la palma de la mano dan cuenta de que los chicos están utilizando de manera pertinente las ideas del texto para explicar situaciones cotidianas. Al mismo tiempo, los ejemplos a los que recurren los ayudan a repensar el significado que le otorgan al texto. Este ir y volver es interesante porque colabora con la adquisición de representaciones internas acerca de lo que propone la teoría, y le confieren credibilidad y potencia a la producción científica. Señalamos también que en las interacciones que se producen, ellos mismos se van corrigiendo y van precisando el vocabulario.

El texto refiere a la diferente movilidad de las partículas en los sólidos, los líquidos y los gases. De hecho, esa movilidad sólo es posible si existe un espacio entre las partículas, pero esta separación no aparece así mencionada en el texto y son los alumnos los que *rellenan* con esa idea, la traen a la discusión. Interpretamos que a medida que se profundiza el debate los niños avanzan en los significados que le atribuyen a la teoría, que en este punto propone un concepto difícil de

atrapar: entre partículas no hay materia, hay *vacío*. El reconocimiento de lo anti intuitivo del concepto -caracterizado como un obstáculo epistemológico en la historia del conocimiento¹¹- nos llevó a no incluirlo como contenido de enseñanza durante la planificación de la secuencia. El caso nos ofrece una oportunidad para volver sobre la imposibilidad de anticipar todo lo que se abrirá con el desarrollo efectivo de las clases. Es factible que los alumnos no estuvieran concibiendo el vacío como tal, pero es claro que avanzaron más allá de lo que el texto y nosotros propusimos: lo albergaron como posibilidad, y el camino queda iniciado.

Los escenarios de debate contribuyen a poner en evidencia cuestiones que el texto ha omitido. La reflexión de los chicos podría habilitar a que el docente amplíe la información o que proponga la lectura de otro texto con mayores aclaraciones sobre la constitución de la materia. La cuestión queda en el espacio de decisiones que el docente debe tomar en su clase.

En los dos fragmentos de registros que incluimos debajo los alumnos refieren, en el primer caso, a la transparencia del aire y en el segundo, a la penetrabilidad de un trozo de tierra. Anticipamos que estas situaciones, tomadas de aprendizajes realizados en otros momentos, no intervienen de igual manera en la construcción de conocimiento.

Nicolás: Y el sólido siempre se ve.

Magalí: No. Las partículas no.

Nicolás: No, digo la materia. Siempre se ve la materia.

Magalí: Obvio.

Nicolás: No, en la gaseosa hay algunas que no.

Sebastián: No.

Nicolás: El aire no se ve. **Si no, acá no te podría ver. Si no la cámara no me podría ver** (*Se refiere a la observadora, que está filmando*).

La idea de Nicolás acerca de que "El aire no se ve. Si no acá no te podría ver (...)" nos invita a reflexionar sobre la construcción original de este niño. Si bien la mayoría de los alumnos de la edad de Nicolás dispone de la idea de que el aire existe a su alrededor, es probable que no se detenga a reflexionar acerca de cómo es que no lo vemos, a diferencia de este niño que recupera el modelo del estado gaseoso expuesto en el texto para utilizarlo en esta situación. Volvemos así sobre

la convicción de que la interacción entre los conocimientos cotidianos y los que aporta el texto permite entender mejor el mundo que nos rodea y otorgar mayor valor a la teoría científica. El escenario de problematización del saber que se ha instalado en el aula contribuye a que los chicos traigan como puntos de apoyo ideas ya disponibles, las reelaboren y se acerquen al conocimiento científico; la interacción resulta productiva.

El texto establece una comparación entre la impenetrabilidad de un sólido y la penetrabilidad de un líquido y la relaciona con la interacción entre partículas. Entendemos que este caso desnuda los efectos de la inevitable fragmentación del conocimiento, esa que debemos asumir.

Nicolás: Por ejemplo, la tierra. **La tierra es sólida.** Si yo le tiro agua es un líquido.

Magalí: **Es líquida.**

Nicolás: Yo puedo meter el dedo.

Sebastián: Vos lo podés atravesar.

Magalí: Porque lo deshacés.

Sebastián: **La tierra no es un sólido.**

Magalí: No es líquida. Tiene menos atracción que un sólido, pero no llega a ser líquida.

Sebastián: Entonces ¿cómo pondría? "Elemento sólido..." (*Está escribiendo*)

Magalí: Si yo tengo un elemento sólido, no lo...

Nicolás: Depende cuál.

Magalí: Pero esperá. Yo te hago una pregunta: si esto es sólido, capaz haya gas u oxígeno acá adentro. Y entró.

Nicolás: ¿Y qué tiene que ver?

Magalí: Que por ahí no puede atravesar algo sólido, pero tal vez algo gaseoso sí. Si yo tengo algo sólido como la mesa, hago así (la golpea) no la puedo atravesar. Pero capaz que **en la separación de las partículas puedo atravesar aire, oxígeno. Tal vez sí hay algo que atraviesa.** Capaz no sea sólido lo que lo atraviesa, pero..."

¿Qué es un sólido, qué es un líquido? Si bien el texto informa acerca de los modelos para los estados de agregación de la materia, no desarrolla ni problematiza -parece dar por conocidos- los conceptos de sólido, líquido y gas, que aunque muchas veces

imaginamos fáciles de atrapar con una definición, como tantas otras ideas en "naturales" presentan sus laberintos. Los alumnos están pensando en un trozo de tierra como sólido en su conjunto y no en que cada "granito" pueda considerarse como tal. El caso pone en descubierto las implicancias de tener que efectuar un recorte del saber para poder enseñar, y contribuir al aprendizaje, pero es el escenario generado en la clase el que hace posible advertir lo que ocurre y tomar así mayor conciencia de sus efectos. Por otra parte, la idea de Magalí: "en la separación de las partículas puedo atravesar aire, oxígeno. Tal vez hay algo que atraviesa", sugiere una resistencia a la idea de *vacío* que había sido "insinuado" como parte de las discusiones de los alumnos en un momento anterior. Quizás se pueda admitir que las partículas estén distanciadas, pero tolerar que no hay nada, eso ya es inadmisibile.

Cualquiera sea el contenido que seleccionemos siempre habrá ideas que harían falta -temas no estudiados, aspectos no considerados- para entenderlo mejor o para profundizarlo. Como ya mencionamos, aun cuando realicemos un trabajo de problematización de los contenidos de enseñanza, no es posible anticipar todo lo que se desplegará en el aula. Es difícil, para el que dispone de un conocimiento, concebir qué ideas puede disparar su abordaje en quienes están aprendiendo, en quienes lo desconocen. Si el docente tiene oportunidad de escuchar los intercambios -cuestión que no siempre es factible en la complejidad de la clase- podrá decidir ampliar o comunicar ese saber, en tanto considere que servirá para que las discusiones se encaucen hacia el objetivo. La posibilidad de enseñar y la de aprender están atravesadas por la necesidad de seleccionar/ recortar el contenido, cuestión que indudablemente agrega complejidad a ambos procesos y vuelve indispensable recordar que concebimos la construcción de conocimiento de forma espiralada.

Conclusiones

Sabemos que tan sólo con leer y releer un texto no alcanza para construir una representación apropiada de su significado y otorgarle valor a las ideas que en él se despliegan. Menos aún si el alumno no dispone de razones que lo inquieten,

que lo interesen y lo lleven a encontrar medios para satisfacer esas curiosidades. Proponer la lectura en el contexto de una secuencia de enseñanza que permita problematizar las ideas centrales que se desarrollan en un texto contribuye a instalar un propósito lector si, al mismo tiempo, se piensa el aula como un espacio en el que hay tiempo y permiso para la discusión, tiempo y permiso que colaboran para que cada niño esté pensando y pueda debatir consigo y con el otro. La situación requiere que el docente abrace la intención de suspender momentáneamente la autoridad del saber validado -la autoridad del texto- y habilite a sus alumnos a poner en duda qué están entendiendo, cuán creíble les resulta eso que está escrito, y al hacerlo, demore la certeza acerca de cómo las cosas son para que sus alumnos puedan desarmar y rearmar las propias ideas, mayoritariamente construidas con el sentido común en interacción con el mundo.

Sabemos que instalar este funcionamiento en las aulas -bastante alejado de la modalidad más habitual- requiere de un trabajo importante del docente en la gestión de su clase. Quizás esto constituya uno de los mayores desafíos del trabajo de enseñar y una de las razones por las que es tan resistida la implementación de proyectos en los que sea condición admitir que habrá que imaginar intervenciones en el acto y, fundamentalmente, que se le pasarán sucesos por alto, que no siempre sabrá qué decir, ni cómo actuar.

Desde nuestra perspectiva es claro que la cuestión obedece a la necesidad de generar un escenario de interacciones que puedan contribuir a un proceso constructivo de conocimiento. No se vincula con una actitud complaciente hacia lo que los chicos piensan, ni a conocer las ideas que tienen, ni tan sólo con una postura democrática. Queremos aproximar el conocimiento científico a nuestros alumnos y aunque siempre es difícil atrapar qué es lo que efectivamente aprenden en el estudio, en este caso encontramos que además de estar en clase al finalizar la secuencia ellos son capaces de utilizar la teoría para explicar variados fenómenos naturales (la dilatación de sólidos y de líquidos, las disoluciones, la diversidad de cambios de estado, etc.).

La exigencia que conlleva el trabajo en estos escenarios puede ser superada - con un poco de audacia- cuando se concibe la trascendencia que adquiere no obtener la aparición de ideas genuinas de los alumnos y la convicción en que de esta manera se colabora en hacerlas avanzar. Los niños se aproximan al contenido que intentamos enseñarles, a una práctica lectora e, implícitamente, a los modos de construir conocimiento en ciencias. Al mismo tiempo que la situación puede resultar exigente para el docente, para el alumno, aun cuando no profundice el tema en el futuro ni recuerde qué propone exactamente esta teoría en particular, transitar caminos que lo desafíen intelectualmente le dejará huellas que no se borrarán fácilmente. Pero no sólo los niños aprenden; sus preguntas ayudan a investigadores y docentes a reflexionar sobre la enseñanza y a pensar cómo intervenir frente a sus ocurrencias. También aprendemos sobre los contenidos específicos de enseñanza.

Aunque podemos decir que dimos ciertos pasos para comprender las situaciones de lectura, también sabemos que es imprescindible avanzar para profundizar maneras de proponerlas que favorezcan el aprendizaje de las ciencias naturales y enseñen a leer textos expositivos del área.

Recibido: 06/03/2017

Aceptado: 29/05/2017

Notas

¹ En su texto "El mundo sobre el papel", Olson (1998) considera que la escritura tiende a interpretarse como una representación completa de lo que se dice. Su hipótesis es que los enunciados escritos tienden a especificar lo que se dice (acto locucionario) y son ambiguos en el sentido de cómo esto que se dice debe ser tomado (fuerza ilocucionaria).

² Se trata del proyecto UBACyT 20020100100593 "La escritura y la lectura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales". El equipo de investigación que trabaja en el campo de las Ciencias Naturales está compuesto por Cecilia Acevedo, Adriana Casamajor, Patricia Lupi, Silvina Muzzanti y Egle Pitton, coordinado por Ana Espinoza, dirigido por Delia Lerner y co dirigido por Beatriz Aisenberg.

³ En los últimos dos años el objeto de investigación se orientó más claramente hacia las situaciones de escritura.

⁴ En este caso, en el que la indagación se centra en la situación de lectura, debemos reflexionar acerca de cómo instalar un propósito lector, qué características y dificultades podría presentar el texto expositivo, cómo convendría que el docente intervenga durante la situación y luego de ella, etc.

⁵ El sentido de la inclusión de algunos tramos de la secuencia es el de ubicar al lector en el recorrido realizado por los niños al momento en que se desarrolla la situación que seguidamente analizamos.

⁶ Asimov, I. (1992) *Átomo. Viaje a través del cosmos subatómico*. Plaza & Janes. Barcelona.

⁷ El experimento mencionado constituye la propuesta de base. En algunas ocasiones se evaluó la conveniencia de proponer otras situaciones experimentales: observar la dilatación de un líquido o la volatilización de un sólido, ambos por efecto del calor.

⁸ Nos referimos al capítulo "La naturaleza que no vemos" en FRID, D. y UREMEZ, N. (1997) *El Libro de la Naturaleza y la Tecnología 8*.

⁹ Tomamos la expresión de "alumno epistemólogo" de Anne Marie Drouin (1991:27) quien de esta manera hace referencia a un posicionamiento reflexivo acerca de la producción científica, si bien se aclara que el término es usado en un sentido no estricto, sino que hace alusión a una actitud intuitiva y amplia.

¹⁰ El concepto de obstáculo epistemológico es debido a Gastón Bachelard (1978:15) quien propone: "Es en términos de obstáculos que se debe plantear el problema del conocimiento científico". Según este autor el concepto remite a una inercia que obstaculiza el camino y no debería ser entendido como signo de una debilidad o una falla en el sistema cognitivo sino como intrínseco al proceso de construcción de conocimiento.

¹¹ La idea de que el *vacío* no puede existir en la naturaleza obstaculizó durante mucho tiempo la evolución del conocimiento científico.

Bibliografía

- ARTIGUE, M., DOUADY, R. y MORENO, L. (1995) *Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Editor Pedro Gómez Una empresa docente & Grupo Editorial Iberoamérica, S.A. de C.V, México.
- ARTIGUE, M. (2002) Ingénierie didactique: que rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? En Les dossiers des Sciences de l'Éducation. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*. Presses Universitaires du Mirail, N° 8.
- ASIMOV, I. (1992) *Átomo: viaje a través del cosmos subatómico*. Plaza & Janés, Barcelona.
- ASTOLFI, J. P., PETERFALVI, B. y VÉRIN, A. (1991) Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. *Didactique des disciplines*. INRP, París.
- BACHELLARD, G. (1978) *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI, México.
- CASSANY, D. (2009) *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Gobierno de España, Ministerio de Educación.
- CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.
- DRIVER, R. (1986) Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Volumen 4, N° 1.
- DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHEN, A. (1999) *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata, Madrid.
- DROUIN, A. M. (1991) "Acerca del alumno epistemólogo". *Revista Aster N° 12*. INRP, París.
- ESPINOZA, A. (2006) "La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales'". *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 27, N° 1, marzo, pp.6-16.
- ESPINOZA, A., CASAMAJOR, A. y PITTON, E. (2009) *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós, Buenos Aires.
- ESPINOZA, A.; CASAMAJOR, A. y MUZZANTI, S. (2010) "Relaciones entre la lectura, las representaciones sobre papel y el aprendizaje de las ciencias" en *Jornadas Nacionales de la Cátedra Unesco*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, 9 de septiembre.
- FREIRE, P. (1996) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, México.
- FRID, D y UREMEZ, N. (coord.) (1997) *El libro de la naturaleza y la tecnología 8*. Estrada, Buenos Aires.
- GINSBURGER-VOGEL Y. y ASTOLFI, J-P (1987) "Sur la lecture des manuels de biologie". *Aster N° 4, Recherches en didactique des sciences expérimentales*, INRP, pp.33-64.

- GIORDAN, A. y de VECCHI, G. (1988) *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada, Sevilla.
- GOODMAN, K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México.
- GOODMAN, K. (1996) "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio-psico lingüística" en *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida*.
- JAKOB, P. (1991) Quelques remarques sur la lecture en histoire, en *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixieme colloque*. INRP.
- LEMKE, J.L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós, Barcelona.
- LERNER, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, Nº3.
- MUZZANTI, S. y PITTON, E. (2013) "El lugar de las preguntas originales de los alumnos en situación de lectura en Ciencias Naturales" en *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*. Puebla, México.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Gedisa, Barcelona.
- ORANGE, C. (2005) "Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique". *Aster. Recherches en didactique des sciences expérimentales*, Nº 40, pp.3-11.
- PRAT, Á. (2000) *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis, Madrid.
- RODRÍGUEZ, M. y KAUFMAN, A. (1988) *La Escuela y los Textos*. Santillana, Buenos Aires.
- ROBERT, A. (2003) "De l'idéal didactiqueaux déroulements réels en classe de mathématiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collègeet lycée)". *Didaskalia*, nº22.
- SADOVSKY, P. (2004) *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- SANMARTÍ, N. (2007) "Hablar, leer y escribir para aprender ciencias" en FERNÁNDEZ, P. (coord.) (2007) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. MEC, Madrid.
- SMITH, F. (1983) *Comprensión de la lectura*. Trillas, México.

Reflexiones críticas sobre la noción de *bullying* desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar

Critical reflections upon the notion of bullying from a case study. An analysis of the symbolic struggles for the power over nomination in schools

Pablo di Napoli*

Resumen

El término *bullying* es cada vez más utilizado para referirse de forma genérica a diversas situaciones de violencia que acontecen en el espacio escolar. El presente artículo se plantea un doble objetivo. En primer lugar, busca caracterizar y diferenciar críticamente el objeto y la perspectiva del bullying del fenómeno más amplio de las violencias en las escuelas. En segundo lugar, pretende analizar los efectos simbólicos del uso de dicho término a partir de un caso extremo sobre un grupo de estudiantes que se autodenomina "los bullying". En el marco de una investigación cualitativa durante el año 2012 se realizaron 35 entrevistas en profundidad y un grupo focal con estudiantes de una escuela secundaria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires en Argentina.

Palabras Clave: violencia; juventud; escuela secundaria.

Abstract

The term *bullying* is increasingly used to refer generically to various situations of violence occurring in the school space. This article poses a double objective. In the first place, it seeks to characterize and differentiate critically the problem of bullying, from a more extensive phenomenon such as the field of violence at schools. Secondly, it analyzes the symbolic effects of the use of the term bullying, based on a case of a group of high school students that calls itself "the bullying". As part of a qualitative research framework during the year 2012 carried out 35 in-depth interviews and a focus group with students of a high school of State management of Buenos Aires province, in Argentina.

Key words: violence; youth; high school.

Di Napoli, P. (2018) "Reflexiones críticas sobre la noción de *bullying* desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar.", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 131-159. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Doctor en Ciencias Sociales. Lic. y Prof. en Sociología. Becario posdoctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de la cátedra Teorías Sociológicas del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Email: pablodinapoli@filo.uba.ar

Introducción

"Vos me tenés que entrevistar a mí, yo soy *bullying*"

Estudiante varón de 5^o. año

En Latinoamérica se encuentra cada vez más extendido el término *bullying* para referirse de forma genérica a diversas situaciones de violencia que acontecen en el espacio escolar. Su uso ha tenido una amplia expansión en los medios de comunicación y en ciertos ámbitos profesionales especializados.

Sin embargo, la problemática denominada *bullying* conlleva una delimitación específica del fenómeno de las violencias en las escuelas, así como también, a mi entender, encarna una forma de abordaje particular (di Napoli, 2016). En este trabajo sostengo que es necesario ser cautos respecto del uso generalizado del vocablo y de ciertas premisas de este enfoque que pueden contribuir performativamente a forjar aquello que postulan analíticamente.

Las palabras encarnan sentidos diversos en función de los usos y contextos en los cuales son pronunciadas. El simple acto cotidiano de nominar a algo o a alguien contribuye a darle entidad y definirlo como tal en cuanto mayor reconocimiento tiene quien realiza la nominación. Se trata de un acto de magia social que al enunciar también contribuye performativamente a construir el mundo nombrado (Bourdieu, 2014a).

En el presente artículo me propongo un doble objetivo. Por un lado, busco caracterizar y diferenciar críticamente la problemática y abordaje del *bullying* del fenómeno más amplio de las violencias en la escuela. Para ello, describiré en qué consiste, caracterizaré los principales postulados de los enfoques que lo estudian y mencionaré algunas de sus dificultades analíticas. Por otro lado, pretendo analizar los efectos simbólicos de la perspectiva y usos de la noción de *bullying* en el ámbito escolar a partir de un grupo de estudiantes secundarios que se autodenominaba "*los bullying*". Luego de mencionar brevemente el modo en que los medios de comunicación hacen uso de la palabra *bullying*, analizaré, retomando los aportes de Bourdieu (2014a) sobre el poder simbólico de las nominaciones, la forma en que es apropiada dentro del espacio escolar. Concluiré con una breve reflexión

sobre la necesidad de ampliar y complejizar el espectro de indagación de las violencias situacionales teniendo en cuenta el contexto sociorelacional en el cual emergen y el sentido que los sujetos le dan a sus acciones.

El *bullying* como fenómeno y como perspectiva de análisis

Las primeras investigaciones sobre *bullying* surgieron en los países escandinavos a principios de la década de 1970 como consecuencia del suicidio de estudiantes que habían declarado ser objeto de maltrato por parte de sus compañeros. El término original utilizado en dichos estudios fue *mobbing*. Esta palabra proviene del campo de la etología y hace alusión a "(...) un ataque colectivo por parte de un grupo de animales contra un animal de una especie distinta a la suya, que suele ser más grande que ellos y enemigo natural del grupo" (Olweus, 1996: 358).

A partir de la proliferación de estos estudios en Gran Bretaña durante la década de 1980, aquel término fue remplazado por el de *bullying* (Smith & Sharp, 1994). En los años '90, este tipo de investigaciones se expandieron por Estados Unidos y varios países de Europa, siendo España uno de los referentes de habla hispana (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Trianes Torres, 2000; Cerezo, 2009). Si bien en Latinoamérica su abordaje es más reciente, en la última década se han realizado un gran número de pesquisas en diferentes países de la región (Román & Murillo, 2011; Silva & Costa, 2016; Voloschin, Becerra & Simkin, 2016). En el idioma español no existe una traducción literal del concepto y en distintas ocasiones es expresado a través de términos como "hostigamiento", "intimidación", "abuso" o "acoso" entre pares.

Esta breve referencia sobre la génesis del concepto resulta pertinente para rastrear las raíces desde las cuales se edifica la perspectiva del *bullying* y se delimita su objeto de estudio. Inspirada inicialmente por la etología, este enfoque se nutre fundamentalmente de categorías del campo de la psicología experimental, próxima a la biología, que estudia el comportamiento de los individuos.

Dan Olweus (1996), uno de los investigadores pioneros en este campo, sostiene que "(...) un estudiante es objeto de hostigamiento cuando se haya expuesto, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más

estudiantes" (p. 360). Según este autor, una conducta negativa consiste en la intención explícita de infligir daño o molestia a otro, ya sea física, verbal o psíquicamente. Así, el fenómeno del *bullying* se define a partir de tres características: a) la intención de una o varias personas de dañar a otra; b) la reiteración de este comportamiento a lo largo del tiempo y; c) la existencia de un desequilibrio de poder en la relación interpersonal entre la víctima y el hostigador. Del Rey y Ortega (2007) agregan un cuarto rasgo al que denominan "ley del silencio", es decir que "(...) las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir (...) " (p. 78). Por su parte, Smith y Sharp (1994) sintetizan estas situaciones como abuso sistemático de poder.

La definición de *bullying* propuesta desde esta mirada excluye "(...) las acciones negativas poco graves que se dirigen contra una persona en un momento dado y con otra persona en otro momento dado" (Olweus, 1996: 360). No son encuadradas dentro de este concepto las agresiones entre individuos que no mantienen una relación continua ni las agresiones entre personas que se encuentran en posiciones similares, es decir que mantienen una relación de poder relativamente simétrica. Bajo estas premisas quedan por fuera del eje de indagación un cúmulo de situaciones de violencia que también acontecen en las escuelas.

Si bien dentro de este enfoque hay un acuerdo generalizado alrededor de lo que se entiende por *bullying*, existen diferentes líneas de trabajo que se distinguen respecto de su concepción en torno a la violencia. Ciertos autores (Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1996; Menesini, 2009) afirman que no todo acto de hostigamiento es violento ni toda violencia implica intimidación. El *bullying* y la violencia constituyen dos tipos de conductas agresivas diferentes. Para que haya hostigamiento se deben dar las tres condiciones antes mencionadas, en cambio "(...) la violencia debería definirse como conducta agresiva cuando el agente o causante utiliza su fuerza corporal o un objeto (armas incluidas) para infligir daños o molestias (relativamente graves) a otro individuo" (Olweus, 1996: 361). Cabe objetar que la imputación valorativa y subjetiva que supone la evaluación como "grave" de ciertos

daños, vuelve difusos los contornos de aquello que es considerado o no violencia, por ejemplo por parte de los involucrados, de terceros o del propio investigador.

Otros investigadores (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Trianes Torres, 2000; Cerezo, 2009) se diferencian al considerar al *bullying* como un tipo específico de violencia interpersonal que puede ser tanto física, verbal como social. Mientras que la agresión puede producirse en hechos aislados y esporádicos en los cuales los agentes se encuentran en un equilibrio de fuerzas, "la violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos" (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997: 12). En este caso, la violencia no es definida por el tipo de agresión o daño que causa la acción, sino que se centra en la propia asimetría del ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social de unos sobre otros.

Desde sus primeras indagaciones Olweus (1998) ha diseñado un cuestionario auto-administrado¹ anónimo sobre hostigamiento y victimización que fue adaptado y reproducido por otros estudios realizados en diferentes países (Smith & Sharp, 1994; Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Menesini, 2009; Resett, 2011; entre otros). De sus resultados se puede plantear una serie de consideraciones generales. Entre las formas de maltrato más comunes se mencionan, en primer, lugar los insultos, los apodos y los sobrenombres; luego los golpes, las agresiones físicas y los robos y, en tercer lugar, las amenazas, los rumores y el aislamiento social. Estos estudios concluyen que el número de víctimas de hostigamiento disminuye a medida que se asciende en los cursos escolares, es decir que el *bullying* está más presente en los primeros años de escolaridad. En cuanto a la diferencia en los comportamientos según el género, los varones declaran en mayor medida haber sido víctimas y autores de actos de intimidación, sobre todo físicos. En el caso de las mujeres los métodos de hostigamiento son más indirectos, a través de rumores o difamación.

La dinámica del *bullying* se focaliza en un juego de tres roles. Por un lado, la figura de la víctima, que es objeto del hostigamiento y, por el otro, el victimario, que es quien obra las conductas de intimidación. Existe un tercer papel que representa a aquellos que son testigos o espectadores de los hostigamientos pero que

no participan directamente en ellos (Olweus, 1996; Del Rey & Ortega, 2007). Cabe aclarar que la distinción entre víctima y victimario no siempre resulta clara. Funk (1997) menciona que existe una combinación entre autor y víctima relativamente alta constatándose una ambigüedad que no sugiere una clara diferenciación entre estos roles. Incluso autores representativos de este enfoque (Olweus, 1996; Ortega Ruiz, 2006) refieren a la existencia de "víctimas proactivas" o de "agresores victimizados", es decir, de estudiantes que participan de ambas posiciones en distintas ocasiones.

Las investigaciones sobre *bullying* abordan las relaciones interpersonales predominantemente desde aspectos psicológicos y de la personalidad de los individuos involucrados sin enmarcar dichas relaciones en un contexto más amplio de interdependencias. Gran parte de las investigaciones (Olweus, 1998; España, Defensor del Pueblo, 2007; Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008; Cerezo, 2009; Menesini, 2009; Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis, 2012; Castro Santander, 2013) brindan, con pequeñas variaciones, una caracterización del perfil psíquico típico de las víctimas y de los agresores. Se describe generalmente a las víctimas como personas inseguras, ansiosas y con un patrón sumiso, mientras que a los hostigadores se los caracteriza mediante una pauta agresiva basada en la necesidad de dominio, la satisfacción de causar daño y el objetivo de apoderarse de objetos de la víctima.

Cabe destacar que la aplicación del cuestionario creado por Olweus (1996) en diferentes partes del mundo ha consolidado un instrumento de recolección de datos homogéneo haciendo posible comparaciones entre distintos países. Incluso, dentro de este enfoque se encuentran los pocos estudios longitudinales sobre temas de violencia en las escuelas. Sin embargo, como sostiene Paulín (2013), una de las limitaciones de estas pesquisas radica en la validez de la definición operacional de *bullying*, que deja por fuera otras formas de violencia situacionales más simétricas que se amparan en cuestiones simbólicas en el marco de los conflictos entre los estudiantes.

Luego de esbozar los principales lineamientos de esta perspectiva, y algunas de sus dificultades, a continuación, a través del análisis de un caso extremo (Flyvbjerg, 2004) buscaré reflexionar críticamente sobre la cuestión del *bullying* y los efectos simbólicos de su modo de abordaje.

Metodología

Los resultados que se presentan son parte de una investigación doctoral cuyo objetivo general fue comprender las percepciones en torno a las violencias de los jóvenes estudiantes de educación secundaria². La investigación siguió una estrategia metodológica cualitativa con el propósito de contribuir a sumar conocimiento interpretativo sobre los sentidos que construyen los estudiantes en configuraciones sociales particulares situadas históricamente. Recuperar el *punto de vista* de los actores, sin olvidar los posicionamientos desde los cuales actúan, posibilita acceder a un sistema de categorías e interpretaciones que otorgan sentido a una diversidad de situaciones y prácticas (Bourdieu, 2013).

En este artículo centro el análisis en una de las dos escuelas secundarias de gestión estatal que conformaron la muestra, ambas ubicadas en el Conurbano de la provincia de Buenos Aires. La institución se encuentra en un barrio residencial de clase media, a pocas cuadras de una zona comercial. Sus estudiantes provienen mayoritariamente de sectores sociales medios, particularmente en el turno mañana. Asisten 1200 estudiantes aproximadamente (600 por cada turno). Según los agentes educativos el turno tarde se diferencia del turno mañana al tener un mayor nivel de repitencia y menor porcentaje de estudiantes de sectores medios.

Tanto los agentes educativos como los estudiantes consideran a la institución como una de las dos escuelas secundarias académicamente más prestigiosas del partido en el que se encuentra. La escuela funciona en un edificio moderno de tres plantas construido específicamente para su uso. Cuenta con amplios espacios de circulación, rampas de acceso, un patio externo y un gimnasio techado. Las aulas son grandes (con capacidad para 40 alumnos), hay un aula de informática, una biblioteca con espacio para leer y dos laboratorios de uso específico para las ma-

terias afines. La escuela contaba con un centro de estudiantes que se había reorganizado el mismo año que inicié el trabajo de campo. De hecho, las elecciones fue uno de los conflictos que atravesó a toda la institución y de la que participaron varios de los estudiantes entrevistados.

Durante el año 2012 realicé 35 entrevistas en profundidad a alumnos de 4^{to} y 5^{to} año. Allí me encontré con un conjunto de estudiantes varones de un 5^{to} año del turno mañana que se autodenominaban “*los bullying*”. Por ello, hacia fin de año organicé un grupo focal con los miembros de ese grupo, tres de los cuales ya habían sido entrevistados individualmente. Teniendo en cuenta los resguardos éticos, se repartió una autorización para ser firmada por los padres de los estudiantes. Una copia de dichas autorizaciones quedó en las escuelas y otra en mi poder. Asimismo, a los fines de mantener el anonimato y preservar la confidencialidad de los estudiantes, se modificaron sus nombres.

Respecto al análisis de los datos, mediante el soporte informático del programa Atlas Ti 7, codifiqué y categoricé fragmentos textuales según criterios temáticos a partir de un procedimiento mixto y complementario inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999). A través del trabajo de comparación permanente mediante la relectura del material empírico, la revisión conceptual del marco teórico y el estado del arte fui delimitando núcleos problemáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles & Huberman, 1994).

Sobre el abuso semántico del *bullying*

Antes de adentrarnos en el caso propiamente dicho, cabe preguntarse por el aumento de la problematización del *bullying* así como también por la inflación semántica de dicho término, fundamentalmente a través de los medios de comunicación, para indicar situaciones de violencia que se asocian al ámbito escolar. Bajo el rótulo de “violencia escolar” o “violencia en las escuelas” encontramos una amplia producción bibliográfica referida al *bullying*. Míguez (2009) se pregunta por qué la “cuestión” del *bullying* no ha sido problematizada en el pasado si, haciendo un

repaso histórico sobre la escuela y la propia experiencia personal, podemos encontrar este tipo de prácticas en el pasado lejano. El autor sugiere una hipótesis cautivadora respecto de que

“al menos parte del proceso podría explicarse por el corrimiento de los umbrales de sensibilidad. Prácticas naturalizadas y aceptadas en el pasado (no observadas como violentas y no contempladas en sus efectos) se han vuelto intolerables porque contravienen nuestro modelo de lo que los vínculos interpersonales deberían ser” (Míguez, 2009: 151).

Este desplazamiento de los umbrales de sensibilidad supone un aumento de la visibilización de dichas prácticas que en la cobertura mediática se complejiza y distorsiona mediante el uso y abuso que se hace sobre la palabra *bullying* para nominar situaciones de violencia asociadas al ámbito escolar que van más allá del hostigamiento entre estudiantes. En Argentina, Saez (2016), a partir de un relevamiento de noticias sobre violencia en las escuelas en 4 diarios de la ciudad de La Plata durante el período 1990-2011, ha observado que desde el año 2008 aumentó el número de notas periodísticas que hablan sobre *bullying*. Sin embargo, si nos detenemos en cada uno de los casos notamos que no todos se enmarcan dentro de la delimitación que proponen los autores especializados en el tema a los que se hizo referencia en el apartado anterior.

La inflación semántica del término la podemos observar al leer en una nota del diario *Clarín* del 8 de abril de 2015 donde titulan “*Bullying en Salta: un joven de 17 años murió tras ser apuñalado por sus compañeros*”, al referirse a un ataque con arma blanca que aconteció dentro de una escuela entre dos grupos de jóvenes que, al parecer, mantenían rivalidades barriales:

Imagen 1

Clarín.com · Sociedad · 08/04/15

Bullying en Salta: un joven de 17 años murió tras ser apuñalado por sus compañeros

Ocurrió en una escuela de la localidad salteña de Enrique Mosconi. Hay cinco jóvenes detenidos.

TAGS Salta, Bullying

Fuente: *Clarín*, 8 abril de 2015.

Horas más tarde, la misma nota fue retitulada en el portal digital del diario del siguiente modo:

Imagen 2

Clarín.com · Sociedad · 08/04/15

Salta: un joven de 17 años murió tras ser apuñalado por sus compañeros

Ocurrió en una escuela de la localidad salteña de Enrique Mosconi. Hay cinco jóvenes detenidos.

TAGS Salta, bullying

Fuente: *Clarín*, 8 abril de 2015.

A pesar de la modificación del título eliminando la palabra “*bullying*” la misma sigue apareciendo en las etiquetas (TAGS) de la nota. Como se puede dar cuenta, el término *bullying* es utilizado de forma indiscriminada para tipificar situaciones que no necesariamente referencian a casos de hostigamiento reiterados en el tiempo entre estudiantes que mantienen una relación asimétrica o de abuso de poder tal como lo definen los referentes de esta perspectiva.

Otro ejemplo a mencionar es la cobertura que hizo la prensa escrita sobre la sanción de la “Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” (Ley N° 26.892). La noticia se tituló del siguiente modo:

Imagen 3

◀ | ▶ Viernes, 13 de septiembre de 2013 | Hoy

SOCIEDAD › SANCIONAN UNA NORMA PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

Ley contra el bullying

La ley, sancionada por la Cámara de Diputados, busca prevenir la violencia física y verbal entre los chicos en las escuelas. Prevé instancias de diálogo, sanciones y un 0800 para denuncias.

Fuente: *Página 12*, 13 de septiembre de 2013.

Imagen 4

La iniciativa fue aprobada por el Senado en la noche del miércoles

Contra el bullying, la promoción de la convivencia en escuelas ya es ley

13 de Septiembre de 2013 15:00

La norma regula el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas de todos los niveles, y procura prevenir las situaciones de violencia escolar, que, según cifras de Unesco, sufre en el país el 37,2% de los alumnos.

Fuente: *Tiempo Argentino*, 13 de septiembre de 2013.

A pesar de que la ley se refiere a situaciones de violencia en términos amplios, entre las cuales incluye al acoso, mediáticamente fue conocida como "*ley antibullying*".

La amplificación de este término se corresponde con el desarrollo de una veta comercial, ya sea en el mercado editorial con libros que, a modo de decálogo, determinan si tu hijo es "matón o víctima"; o en nuevas unidades de negocio de empresas que ofrecen, por ejemplo, seguros contra bullying para las escuelas³.

Esta inflación, diversificación y abuso del vocablo hace esquivo su significado también para los actores de la comunidad educativa. La imprecisión y "confusión" mediática se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes de la escuela secundaria donde realizamos el trabajo de campo, quienes al preguntarles sobre el tema nos decían que no sabían "*muy bien el significado de esa palabra*" "*porque te dicen muchas versiones*".

"P: ¿Qué significa bullying?

H: Es una persona violenta, que no le importa la otra persona, supuestamente es adicta al alcohol, a las drogas. Que maltrata sin pensar en los demás, piensa en él, tiene el ego muy alto, es popular (Héctor, 5to. año).

C: Es como maltratar, humillar a otra persona, molestarla, pegarle. Eso todo el tiempo (Camilo, 5to. año).

L: Me dicen muchas cosas. Bullying es el agresivo, el que le pega a la gente inferior o cosas así. Es que nunca lo puedo llegar a tener muy claro porque te dicen muchas versiones.

P: ¿Y vos lo ves así?

L: En cosas que hacemos, pero... Ya creo que... Bullying ya es tener una enfermedad (Luciano, 5to. año)"

En los relatos de los estudiantes se evidencia cómo se plasma el discurso mediático y socialmente instalado sobre el *bullying*. La problemática es asociada, más que a modos de vincularse, a comportamientos o atributos referidos a la personalidad de la figura del agresor, quien es caracterizado como descontrolado, adicto, enfermo, entre otras adjetivaciones.

El caso de "los bullying"

El surgimiento del nombre

No es casualidad que los estudiantes tengan esa representación sobre el *bullying* y que su descripción se centre en un perfil individual y no en una situación interpersonal o relación social. Tampoco lo es que un estudiante se haya presentado ante mí de esa forma y que sea parte de un grupo que se autodenominaba "los *bullying*". Dicho nombre surgió cuando la exdirectora de la escuela, en una de las repetidas llamadas de atención en preceptoría, le dijo a uno de los alumnos que "tenía principio de *bullying*". Él mismo relató cómo fue:

"L: La directora agarró y me dijo que me tenía que cambiar a la tarde porque tenía miedo porque yo tenía principio de Bullying. (...) Y yo eso lo traté de tomar como más tranquilo; como diciendo "ya está, ésta piensa esto", yo sé que no lo soy. Me lo traté de tomar como más divertido. No es divertido lo que me dijeron, ja, pero igual lo tomé como más liviano y lo tomé más a la forma de chiste. Y ahí empezamos a decir a lo que hacemos nosotros, a

decirnos "Bullying". A mí me empezaron a decir Bullying... me decían "eh, Bullying, Bullying, Bullying". Y después ya empezamos todo el grupo a decirnos "Bullying"

P: No sólo vos sino el grupo...

L: Ahora somos "Los Bullying" [*se ríe*] (Luciano, 5to. año)"

La exdirectora se refirió a Luciano en términos médicos "diagnosticándole" que, por su forma de comportarse, tenía "*principio de bullying*". Si bien él asumió con gracia la etiqueta que le adjudicó la autoridad de la escuela, incorporó el tema como una enfermedad.

Esta concepción que expresan los actores no es ajena a la perspectiva analítica desde la cual se aborda la problemática, la cual tiene una fuerte impronta psicologista. La mayor parte de las investigaciones focalizan su indagación sobre la dimensión conductual y psíquica de los agresores y de las víctimas, interpretando sus comportamientos como patologías individuales. De allí que varios profesionales planteen la posibilidad de detectar o pronosticar quiénes tienen tendencias a ser "matones o víctimas" según los trastornos que sufran. Particularmente, considero que la construcción de "perfiles" típicos, que devienen en estereotipos, provee explicaciones de orden individual sobre los modos de comportarse de los estudiantes quedando exento de reflexión el contexto en el que se producen las relaciones intersubjetivas y el sentido que los jóvenes les otorgan a sus acciones. Asimismo, al centrar las causas del problema en atributos personales las responsabilidades recaen sobre la víctima, dada su "escasez de habilidades sociales", y sobre el agresor, por su "prepotencia dominadora".

Este tipo de perspectiva alimenta una mirada criminalizante cuando determinados estudios sostienen que "es natural predecir que los jóvenes que son agresivos y se comportan como hostigadores corren un riesgo claramente superior de caer en otras conductas reprobables tales como la delincuencia y el abuso de alcohol" (Olweus, 1996: 375). La impronta criminológica del discurso del *bullying* también puede observarse en la legislación que existe en algunos países donde se equiparan situaciones de acoso escolar con infracciones tipificadas penalmente promoviendo resoluciones judiciales más que pedagógicas (Campelo, 2016). Por otra parte, las

campañas denominadas “Bullying Cero” inspiran su nombre en la doctrina de seguridad “Tolerancia Cero” al delito, la cual pone el acento en el castigo sobre las conductas infractoras.

Estos discursos patologizantes esencializan el comportamiento social de los jóvenes e individualizan las responsabilidades, anticipando un estigma social que recae sobre los alumnos tipificados como “hostigadores” u “hostigados”, sin poder luego desprenderse fácilmente de esa caracterización. Asimismo, vincular ciertos comportamientos de los estudiantes con “probables” actos de delincuencias incita a criminalizar a los jóvenes (Kaplan, 2014).

Es necesario tener cuidado con los usos que se les da a los resultados de estas investigaciones, sobre todo cuando se divulgan y simplifican articulándose con máximas de sentido común. Categorías del campo científico que adquieren dominio público y popularidad pasan a formar parte del sustrato de conocimientos comunes descontextualizando o distorsionándose su sentido original. Asimismo, la utilización de términos provenientes del campo científico o académico constituye un recurso más, un argumento, en las luchas por las clasificaciones sociales para imponer una determinada visión del mundo social. Cabe recordar, como lo hacía Bourdieu (2014a), que el discurso científico, dado su reconocimiento social, tiene un efecto simbólico que tiende a consagrar aquello que señala.

Cuando la exdirectora le imputa a Luciano un “*principio de bullying*”, le adjudica un atributo desacreditador (estigma) basado en rasgos personales. Lo “diagnostica” como un joven con problemas de corte psicopatológico, justificando de esa forma su modo de comportarse, sin enmarcarlo en el contexto social más amplio de interrelaciones en el cual se produce. Así, la responsabilidad recae sobre el estudiante quedando exenta de reflexión la dinámica institucional de la escuela y el rol de los docentes y las autoridades.

Si bien el abordaje sobre el *bullying* tiene en cuenta a otros actores, tales como los “espectadores” y el grupo (curso/aula) en el cual se producen las situaciones de hostigamiento, cuando se hace alusión al contexto social se analiza en términos de “factores ambientales o de riesgo”, tales como la estructura familiar, la vulnerabilidad social o los medios de comunicación, los cuales influirían en las llamadas

conductas "antisociales" de los jóvenes (Amemiya, Oliveros & Barrientos, 2009; Cerezo, 2009; Ortega & Mazzone, 2009). Al respecto, consideramos pertinente recuperar la advertencia que hace Norbert Elias (2008) sobre

"los perjuicios en que incurren las diversas ciencias humanas al situar en sus teorías netamente al hombre individual en el centro de su atención dejando, sin embargo, al margen de su campo de visión y de su interés la inserción del hombre en la sociedad, designada como «marco no estructurado de referencia», «medio» o «entorno»" (p. 153).

Desde una perspectiva relacional sostengo que los planteos en torno al *bullying* reducen el fenómeno a una lógica dicotómica centrada en el individuo a partir de la cual se construyen perfiles estáticos de víctimas y victimarios que darían cuenta de una determinada esencia anclada en las personas. Siguiendo las premisas de Elias (2008), es necesario no pensar al individuo como un *homo clausus*, una interioridad cerrada separada del mundo exterior. Los sujetos no pueden existir por fuera de la sociedad, como tampoco la sociedad tiene entidad más allá de ellos. Son personalidades abiertas que están ligados unos a otros por un cúmulo de relaciones de interdependencia que forjan figuraciones con equilibrios de poder inestables.

Resulta necesario, entonces, comprender que cuando se advierten roles individuales, éstos no responden a categorías de estudiantes que sean en sí víctimas o victimarios, sino que constituyen posiciones objetivas y posicionamientos subjetivas contingentes que mutan en el tiempo, el espacio y según quienes componen la escena. Las relaciones sociales constituyen un entramado dinámico, donde existen interacciones múltiples cuyos sentidos adquieren diferentes significados en contextos diversos. En este marco, las prácticas del grupo de estudiantes que se autodenominaban "*los bullying*" deben analizarse en un entramado de relaciones múltiples.

El grupo

Al poco tiempo de haber ingresado a la escuela tanto directivos, docentes como preceptores me advirtieron sobre un curso de 5^{to} año del turno mañana al que describían como "*difícil*" y "*conflictivo*" haciéndome hincapié sobre un grupo de

alumnos varones que calificaban como “*terrible*”. El día que comencé a realizar las entrevistas el primero en ofrecerse a participar fue Camilo, un muchacho que se sentaba en la primera fila, más bien callado y al cual sus compañeros lo veían como poco sociable. Cuando estábamos saliendo del aula se acercó una profesora, me retuvo un instante mientras el alumno salía y me dijo “*ojo que él no es representativo del curso, los peores hoy no vinieron*”. Ese día “*los peores*” estaban en un torneo bonaerense de vóley y no habían asistido a la escuela.

Los estudiantes que entrevisté de esa división coincidían con la apreciación de los agentes educativos sobre aquel grupo, así como también eran conscientes de la imagen que pesaba sobre ellos como curso.

P: ¿Cómo se llevan ustedes los estudiantes entre sí?

D: Bueno, en sí hay mucha falta de respeto; como mucha soberbia entre todos y creo que nuestro curso de todo el colegio en general es el más conflictivo, el que más conflictos trae en la escuela.

P: ¿Qué tipos de conflictos?

D: Y entre los compañeros

A: Los compañeros, con los profesores, las notas... A veces como que son violentos y no lo aceptan, o sea como que son...

D: Irrespetuosos

A: Claro!

P: ¿Violencia en qué sentido?

D: No, verbal” (Adela y Dalía, 5to. año).

“C: Los profesores nos dicen que la conducta del grupo es mala cuando quizás a veces la conducta de algunos es mala y el resto del grupo no. A veces sí hay problemas y nos metemos todos en quilombo pero, generalmente el grupo ese por ahí, más que nada.

P. ¿Y qué tipo de problemas, que hacen?

C: Cargan a los compañeros, hacen guerra de tizas, molestan a los profesores, hablan en clase... problemas comunes de un adolescente.

P. Y los profesores...

C: Y claro, generalmente nos meten a todos dentro de una misma bolsa. No tiene que ser así porque no somos todos iguales. Generalmente es un grupo de 7 u 8 personas...” (Camilo, 5to. año).

Varios estudiantes, no sólo los compañeros de curso, se quejaban del trato que les dispensaban y de la forma que se comportaban dentro de la escuela este grupo de alumnos al que hacían referencia los agentes educativos. Sus actitudes iban desde provocaciones (comerse porciones de una torta que era para vender), faltas de respeto hacia los docentes (“*constantemente están tomándole el pelo al profesor*”),

comportamientos disruptivos (gritos, "guerra de tizas", "empujones en las escaleras"), hasta maltratos a compañeros a través de burlas y cargadas ("bardean a todo el mundo"). Este tipo de comportamientos puede encuadrarse dentro de lo que varios autores denominaron como incivildades. Se trata de acciones que no siempre son necesariamente punibles, pero transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas maneras y se perciben como intolerables para quien las sufren (Debarbieux, 2001; Kaplan, 2006; Míguez, 2008).

Los estudiantes de 5^{to} TM describían a su curso dividido en dos o tres grupos. Para Griselda, Camilo y Nicanor están, por un lado, el grupo de los que "lideran todo y hacen quilombo" y, por el otro, "el resto" que son "tranquilos", dentro del cual se incluyen. Por su parte, los entrevistados enmarcados por aquellos compañeros dentro del grupo de los que "lideran todo y hacen quilombo" (Héctor, Silvio, Luciano, Adela y Dalia), dividen a este grupo en dos y estructuran al curso en tres partes, sobre todo cuando se producen conflictos. Mencionan, por un lado, a los varones autodenominados "los bullying", por otro lado, al grupo de "las chicas", quienes se identifican con ese grupo de chicos pero que al momento de las discusiones se enfrentan y, por último, señalan a "los neutros", los que "no tienen ni voz ni voto" cuyos miembros se corresponden con el grupo que los anteriores compañeros denominaban como "el resto". Aquellos estudiantes generalmente se mantenían al margen de las discusiones que se generaban al interior del curso.

La mayoría de los conflictos, de diferentes escalas, tenía como protagonistas al grupo de estudiantes varones que se autodenominaban "los bullying". La organización del viaje de egresados fue una de las disputas que atravesó a toda la división. El tema de las calificaciones de las evaluaciones era otro punto de permanente discusión entre aquel grupo y los profesores, lo que generaba malestar en el resto de sus compañeros. A su vez, los estudiantes de ese grupo habían tenido un fuerte conflicto con estudiantes de otros cursos y con los directivos a raíz de las elecciones en el centro de estudiantes, donde habían presentado su propia lista para conducirlo.

Lo que hacen

Entre los jóvenes de este grupo identifiqué un sólido código de humillaciones recíprocas a partir del cual sociabilizaban entre sí.

H: Nos bardeamos mucho entre nosotros. Nos hacemos pasar calor entre nosotros.

S: Nos hacemos pasar vergüenza.

P: ¿Ahí están sólo ustedes?

H: los calores son entre nosotros.

(...)

P: ¿Qué es eso de "*hacerse pasar calores*"?

H: Hacer pasar calores, son feos, son feos, te transpiras todo, iiison feos los calores!!!

S: Tenemos un amigo que es gordo y pecoso [*Se ríen*]. Y es colorado, entonces lo volvemos loco.

H: Y después, encima está enamorado de una chica que no le da bola. Le hacemos pasar calores feos, son feos. No te gustan. Te sentís mal. Pero bueno, nos cagamos de risa. Después me lo hacen a mí, se lo hacen a él. La novia... [*Risas*]

S: Así estamos todo el día.

P: Cuando se hacen pasar esos calores entre ustedes...

H: Después nos vengamos.

P: ¿Pero cómo se lo toman?

S: El tema es así, doce cargan a uno.

H: y después doce cargan a otro, es así. No es que uno defiende al otro. Es así, es doce cargan a uno, después ese...

S: Ese uno se suma a otro, lo cargan al otro.

P: ¿Y cuándo le toca a ustedes?

H: Te la tenés que aguantar.

S: Sí, pero aparte te reís.

H: Te cagás de la risa. Transpirás, pero te cagas de la risa" (Héctor y Silvio, 5to. año).

Se trata de una forma de sociabilidad, vista por ellos como un juego, que consistía en "*hacerse pasar calor*" dejando en ridículo al compañero, ya sea entre sí o frente a compañeros externos al grupo. La diversión pasaba por avergonzar y humillar entre todos a uno a partir de algún punto débil que tuviera. Como sostiene Mutchinick (2013) en su estudio sobre humillaciones entre estudiantes secundarios, "la presencia de terceros cobra especial relevancia porque en el caso del sujeto que es humillado se pone en juego ante los demás una imagen devaluada de sí" (p. 123). Esta práctica la realizaban tanto al interior de su grupo de amigos, como también hacia otros compañeros, quienes muchas veces se sentían agredidos. Ellos eran quienes más se burlaban de los demás estudiantes.

Al interior de su grupo se observa un equilibrio simétrico y una cierta autorregulación entre quienes participaban del juego. La situación de humillación implica una inferiorización sobre quien la sufre. Sin embargo, la simetría se restablecía inmediatamente cuando finalizaba el agravio y quien era humillado pasaba a ser humillador. Seguramente, frente al público externo al grupo la imagen quedaba deteriorada momentáneamente, pero en su interior se mantenía el equilibrio.

Todos cargan a uno pero se rota a quien es objeto de la burla. Nadie se puede enojar y se la tiene que "banca", aunque le moleste porque luego le tocará a otro. También existe una regulación en el tipo e intensidad de las cargadas: duran un tiempo acotado y luego cambian a otro compañero, además hay ciertos temas con las que no se pueden burlar (por ejemplo a uno de los chicos se le había muerto el padre y con eso no se podía hacer bromas).

Lo que se dicen entre ellos les llega a molestar, pero cada uno logra regular esa sensación auto-coaccionándose dentro del marco lúdico. La humillación que sufren cuando les llega el momento la compensan con la humillación en la que participan hacia otro. Muchas veces dicen que lo que hacen es parte de su código grupal y por eso no les molesta. Pero también reconocen que les afecta, aunque lo toleran y lo soportan porque es uno de los costos emotivos que deben pagar para ser parte del grupo.

Dado el grado de confianza entre estos estudiantes cada uno entiende que quienes se burlan no lo hacen con la intención de lastimar o hacer daño y, a su vez, interpreta que quien es objeto de burlas no se va a sentir herido por el marco lúdico en el que se producen. Esta forma de sociabilidad no sólo la ejercían al interior de su grupo sino también hacia afuera con otros compañeros. Este tipo de trato era una de las cosas que les molestaba a sus compañeros y por las cuales se sentían violentados.

"Por ejemplo, yo tengo una compañera en el curso que es obesa, que tiene problemas, es obesa, tiene problemas. Y estos chicos, viste los que te conté, siempre son re quilombos. Y a la salida, una de ellos la miró e hizo como una cara re rara y gritó. Y la piba se lo quedó mirando, como diciendo, el chabón la está insultando y se sintió re mal. Y a mí, eso... me re calenté, o sea me dio bronca que el pibe haya hecho eso. Y para mí, eso también es violencia porque está discriminando" (Agustina, 4to. año).

Los propios integrantes de este grupo reconocen que cuando reproducen sus prácticas con estudiantes que no tiene confianza pueden sentirse maltratados o considerarlo como algo "violento", sin embargo, ellos arguyen que no es una práctica particular contra esos compañeros, sino que se comportan de la misma forma que lo hacen con sus amigos.

P: ¿Cómo es la relación de ustedes con los otros estudiantes de la escuela?

H: Con los que se toman lo que hacemos como chiste, ¡genial! Los que se creen que es una agresión, mal. Porque ellos lo toman como una agresión y....

N: hay gente que le molesta.

S: a la mayoría le molesta.

H: Cuando le toca. Cuando no le toca se prende en todo, pero cuando le toca...

P: Estamos hablando de estudiantes que no son del grupo.

H: Lo que pasa es que... ponele que te estamos cargando a vos que no sos del grupo y está otro que no es del grupo y se prende a joderlo pero cuando lo cargamos a él no le gusta, ¿entendés? Entonces, cuando estamos cargando a otro se prenden los demás pero cuando le toca a ellos...

S: Se ríen de la desgracia ajena pero cuando les toca no" (Grupo focal N° 1, 5to. año).

En el caso de las bromas, cargadas o "*bardeadas*" que realizan los jóvenes de este grupo hacia otros compañeros que no forman parte de éste se rompe la relación de simetría. Por un lado, los miembros de este grupo argumentan que muchos compañeros se acoplan cuando ellos cargan a un tercero pero cuando le toca a ese compañero no les gusta. Pero, por otro lado, dado el posicionamiento de este grupo dentro del curso, generalmente son ellos los que burlan pero muy pocas veces los cargan a ellos.

Como podemos observar las formas de trato que se deparan los estudiantes de este 5^{to} año difícilmente puedan ser encuadradas dentro de la dinámica del *bullying*, lo que no significa que no existan agresiones o que ciertos estudiantes no se sintieran lastimados. Cuando los actos del grupo en cuestión se producían de forma reiterada sobre las mismas personas en un marco de asimetría de poder, particularmente con estudiantes externos a su grupo, podemos decir que existían situaciones de hostigamiento. Dicha situación la pude observar particularmente sobre uno de los compañeros, quien era objeto de maltrato de forma más reiterada

y unilateralmente. En el caso del grupo de "las chicas", con las cuales se consideraban amigos y amigas, las situaciones de cargadas y maltrato eran más recíprocas y se suscitaban en momentos específicos de conflicto.

Los efectos simbólicos de las clasificaciones sociales

El caso del grupo "los bullying", además de permitirnos tensionar la perspectiva del *bullying* para estudiar las violencias entre los estudiantes, nos brinda la oportunidad de observar el poder simbólico de los actos de nominación en la subjetividad de los actores, así como también el proceso de lucha por su resignificación. Con este fin recuperamos el enfoque constructivista de Bourdieu sobre los efectos simbólicos de las taxonomías.

Cuando la exdirectora le imputa a Luciano un "principio de bullying" justifica en sus rasgos personales, mediante un razonamiento esencialista, su forma de comportarse dentro de la escuela sin enmarcarla en el contexto de interrelaciones en el cual se produce. Asimismo, le adjudica un atributo desacreditador (estigma) basado en lo que Goffman (2006) menciona como defectos del carácter del individuo.

Tanto el etiquetamiento impuesto por parte de la exdirectora como la aplicación de sanciones punitivas (apercibimientos o la prohibición de salir al recreo), reducen la problemática a una cuestión dicotómica de víctima/victimario, inocentes/culpables, sanos/insanos que no permite abordarla en su complejidad, sino más bien contribuye a reforzar y fijar los "perfiles" y posicionamientos de los estudiantes.

Bourdieu (2012, 2014a) sostiene que las nominaciones, en cuantos actos simbólicos de clasificación, son instrumentos de conocimiento práctico que contribuyen a estructurar nuestra percepción sobre el mundo social y el sentido de nuestras acciones. Los etiquetamientos hacia los jóvenes son actos productivos que tienen efecto de verdad sobre sus experiencias de subjetivación. Estos los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad pudiendo impactar en su trayectoria. Como sostiene Kaplan (2008), los individuos somos definidos en gran medida "(...) por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye"

(p. 60). Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos cada joven va interiorizando sus límites y también sus posibilidades.

La imposición de un nombre implica asignarle a alguien una esencia social por la cual se institucionaliza una identidad. De este modo, "el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo específico: notifica a alguien su identidad, en el doble sentido de que se la expresa y se la impone al expresarla ante todos, (...) notificándole de este modo con autoridad lo que es y lo que tiene que ser" (Bourdieu, 2014c: 103). Se trata de un poder que al enunciar también contribuye performativamente a construir el mundo nombrado.

La eficacia simbólica de las clasificaciones sociales, es decir su poder performativo, es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia. Pero dicha eficacia también depende de "en qué medida el discurso que anuncia al grupo su identidad está basada en la objetividad del grupo al que se dirige, es decir, en el reconocimiento y la credibilidad que le conceden los miembros de ese grupo" (Bourdieu, 2014b: 116) y en las propiedades que tengan en común.

En nuestro caso fue la máxima autoridad de la institución escolar quien realizó el acto de nominación sobre Luciano. Sin embargo, este estudiante logró extender dicho etiquetamiento hacia su grupo de amigos y, junto a ellos, resignificarlo haciendo del estigma un emblema desde el cual distinguirse y ser reconocidos entre sus pares. Esta resignificación fue posible por la posición que ocupaban en el espacio social de su curso y de la escuela. La venta de entradas a boliches, sumado al hecho de que algunos de ellos armaron una lista propia para competir por el centro de estudiantes les propició una alta visibilidad en todo el colegio. A su vez, la forma de comportarse allí les permitía siempre ser noticia y sostener el grado de exposición que ya habían adquirido.

"P: Cuéntenme cómo es. ¿Ahora ustedes son "los bullying"?

Héctor: Para nosotros sí.

Lautaro: La directora le dijo Bullying a él [*señalando con la cabeza a Luciano*].

Héctor: Que tenía principio de Bullying [*Aclara con el dedo*]

Gaspar: Y ahí empezó todo, de "maldades" [*enfatisa con los dedos las comillas*]...

Luciano: Y ahí me empezaron a decir bullying a mí [*se autoseñala*].

Nano: Claro, cada cosa que hacía era "no seas bullying Luciano, no seas bullying". Y ahí después él nos empezó a decir a nosotros "no seas bullying".

Y bueno, con el "no seas bullying, no seas bullying", término que somos todos...

Héctor: Era una palabra...

Nano: "¡¡¡Que bullying que somos!!!"

[*Luciano se ríe y con Lautaro hacen un gesto cruzando los brazos con un dedo de cada mano hacia arriba (parece un gesto con el que se identifican como grupo bullying)*].

P: Bien y ahora todos son "los bullying". ¿Ustedes cómo se toman ese nombre?

Gaspar: Nosotros nos lo tomamos a risa. Nos cargamos y nos reímos a partir de eso.

Luciano: Lo que sí es que tiene una consecuencia seria y... en la sociedad trae consecuencias el bullying y todo eso. Nosotros lo tomamos más como chiste...

Nano: Claro, no es que lo decimos porque nos creemos que somos bullying en función de lo que significa la palabra.

Héctor: Ni porque nos creemos malos. Lo hicimos a modo de risa, por decirnos de alguna forma.

Gaspar: Eso es lo que los directivos no entienden. Ellos se creen que nosotros...

Nano: Los directivos lo entienden, pero no quieren que digamos esa palabra.

P: ¿Los directivos no quieren que digan esa palabra?

Héctor: O sea, es como que los directivos piensan que nosotros le tomamos el pelo por decir eso. Piensan eso, piensan que nosotros los estamos cargando por decir eso.

P: ¿Y ustedes que están haciendo?

Nano: Porque fuera del colegio decimos lo mismo. Capaz que empezó fuera del colegio a decir eso. Pero después, como nosotros somos el mismo grupo se trasmite al colegio por ser el mismo grupo que estamos en la escuela" (Grupo focal Nº 1, 5to. año).

A partir de lo dicho por parte de la exdirectora a Luciano, sus propios amigos comenzaron a referirse hacia él como "bullying", término que Luciano también utilizaba para referirse a ellos. De ese "juego" surge el nombre "los bullying" como identificación grupal. Como podemos observar las expectativas depositadas sobre estos estudiantes y su autoestima adquirida, como autoevaluación de su trayectoria, son producto de una lucha simbólica (Kaplan, 2008).

El acto performativo de nominación no refiere a un poder simbólico sin base social, sino que su eficacia depende de las relaciones de fuerza que avalen o no, las taxonomías sociales propuestas. Los conflictos acerca de las propiedades (que devienen en estigmas o emblemas) constituyen un caso especial de las luchas por las clasificaciones, luchas por el monopolio del poder por hacer ver y hacer creer, dar a conocer y hacer que se reconozca, imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, a través de ellas, *hacer* y *deshacer* los grupos: en efecto,

se plantean como reto el poder de imponer una visión del mundo social a través de los principios de división que, cuando se imponen al conjunto del grupo, constituyen el sentido y el consenso sobre el sentido, y especialmente sobre la identidad y la unidad del grupo, que constituye la realidad de una unidad y de la identidad del grupo (Bourdieu, 2014b: 112-113).

En el marco de sus burlas y cargadas, los jóvenes trivializaron el término *bullying* y lo transformaron en un emblema grupal con el cual se identificaron. Todo lo que hacían y los espacios que transitaban lo adjetivaban con esa palabra. Tenían el "*rincón del Bullying*", donde se juntan a la salida de la escuela a tomar una gaseosa, y hacia fin de año organizaron la "*Bullying Fest*".

"H: Es que preceptores y directivos consideran que somos una mala influencia. Que es lo que nos vinieron a plantear el otro día... que ponerle "Bullying Fest" a una fiesta era hacer una influencia del bullying en el colegio. Lo cual nosotros no lo entendemos porque... la verdad, yo lo sigo sin entender... porque si es una fiesta que quiero hacer con mis amigos no entiendo por qué los directivos se tienen que meter.

N: Aparte como que lo toman como muy grave la palabra "bullying" y para mí no es algo tan grave.

G: En nuestro caso, ¿no? Obvio" (Grupo focal N° 1, 5to. año).

A los directivos, docentes y preceptores les irritaba que los estudiantes usaran de forma frecuente la palabra. Si bien el término originalmente había sido introducido por una autoridad, les pidieron reiteradas veces que dejen de utilizarlo por dos motivos: por un lado, no querían que se banalizara un tema que consideraban serio y, por el otro, creían que su uso perjudicaba la reputación de la institución (la cual era vista como una de las escuelas de gestión estatal más prestigiosa de la zona). No querían que sus propios alumnos estén promocionando una fiesta, sobre todo por redes sociales, que llevaba un nombre con connotaciones negativas.

De este modo, la utilización del término en cuestión tenía múltiples funciones para estos estudiantes. Mediante su uso desafiaban a los directivos, se identificaban como grupo y se posicionaban entre sus pares al interior de la escuela.

Conclusiones

El análisis realizado a lo largo del presente artículo no pretende negar o desentenderse de las situaciones de hostigamiento que existen en las escuelas y a las cuales es necesario atender con ahínco. De hecho, este tipo de episodios es preexistente a su denominación actual como *bullying*. De lo que se trata es de complejizar la mirada analítica sobre los conflictos y violencias situacionales entre estudiantes en el ámbito escolar.

En primer lugar, caractericé la concepción de *bullying* a los fines de dar cuenta de su raigambre epistemológica, así como también marcar algunas de las dificultades analíticas para estudiar las formas de relacionarse entre los estudiantes. Tanto la definición operativa de hostigamiento (intencionalidad, direccionalidad unilateral, reiteración y asimetría) como la lógica dicotómica entre víctima-victimario no sólo dejan por fuera un cúmulo de situaciones de conflicto y violencia entre los estudiantes, sino que también reduce la complejidad de las tramas relacionales que los alumnos construyen entre sí. El establecimiento de “perfiles” estereotipados de víctimas y victimarios centra el análisis en la dimensión individual y las explicaciones (junto con las responsabilidades) recaen exclusivamente sobre los jóvenes quedando exenta de reflexión la dinámica institucional de la escuela y el rol del resto de los actores de la comunidad educativa.

En segundo lugar, señalé la inflación semántica del término *bullying*, tanto en los medios de comunicación al momento de cubrir situaciones de violencia en las escuelas como en la recepción que tienen del tema los propios actores del sistema educativo. Por un lado, por momentos, el fenómeno se vuelve confuso, amorfo y cualquier situación de conflicto y violencia podría ser tipificada como *bullying*; por otro lado, los protagonistas son abordados desde parámetros psicopatológicos y judicializantes (por ejemplo, al hablar de enfermedad o titular una nota como “ley contra el *bullying*”). En este trabajo planteo la necesidad de ser cuidadosos con el uso de esta perspectiva analítica, particularmente cuando se divulga y simplifica articulándose con máximas de sentido común. Muchas veces, categorías del campo científico que adquieren dominio público y popularidad pasan a formar parte del

sustrato de conocimientos comunes descontextualizando o distorsionándose su sentido original.

En tercer y último lugar, el caso del grupo "*los bullying*" no sólo me permitió advertir las dos cuestiones recién mencionadas, sino también los efectos simbólicos subjetivos que puede acarrear el encuadre del *bullying* sobre los jóvenes que son receptores de sus veredictos. Fue sobre uno de los estudiantes que recayó de forma estigmatizante el rótulo de *bullying*, el cual pudo ser resignificado por él dada la posición que ocupaba en el espacio social de su escuela. En ese proceso de resignificación se visibiliza la lucha simbólica que existe entre los agentes escolares y los estudiantes de ese grupo por el uso del término.

Por otra parte, es cierto que esos estudiantes solían realizar prácticas humillantes de forma reiterada de varios estudiantes hacia uno solo. Ahora bien, al interior de su grupo los destinatarios de estas prácticas rotaban y éstas se daban en un marco lúdico de simetría que requería de cierta autorregulación por parte de los participantes. Esto no excluye que ciertos comportamientos puedan ser considerados violentos o que los estudiantes los sufran circunstancialmente. Distinta era la situación cuando se trataba de interacciones entre los integrantes de "*los bullying*" y el grupo de "*las chicas*" o de "*el resto*". En el caso de "*las chicas*" se generaban enfrentamientos momentáneos en un marco de simetría, pero en el segundo caso sí existía una asimetría de poder entre ambos grupos. Considero que la trama relacional de los estudiantes de este curso de 5^{to} año, y de ellos con estudiantes de otros cursos, exhibe la necesidad de ir más allá de la lógica dicotómica, individualista y unidireccional que plantea el enfoque del *bullying*, a fin de comprender las diversas dinámicas de los conflictos y las violencias que se producen entre los jóvenes en el espacio escolar.

Esta investigación se propuso ampliar el foco de indagación sobre diversas formas de violencia que se encuentran presentes tanto en el trato amistoso como en los conflictos que mantienen los estudiantes entre sí. Hablo de una construcción social de las violencias con el objetivo de desnaturalizar su contenido como una práctica en sí misma o como una cualidad dada de determinados jóvenes. Así,

busco discernir los significados y contornos que se construyen en torno a las violencias en el ámbito escolar. La multiplicidad de los sentidos que se les otorgan está relacionado con la trama vincular que forjan los actores y los contextos en los cuales se producen.

Recibido: 13/12/16

Aceptado: 27/06/17

Notas

¹ The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire consiste de 38 preguntas para medir los problemas en relación con agredir/ser agredido durante los últimos 12 meses.

² La tesis doctoral fue dirigida por la Dra. Carina V. Kaplan en el marco del programa de investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. La misma contó con la financiación de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

³ Clarín, 13 de octubre de 2014. "Venden seguros contra el bullying a los colegios". Disponible en: http://www.clarin.com/sociedad/Venden-seguros-bullying-colegios_0_1229277361.html

Bibliografía

- AMEMIYA, I., OLIVEROS, M. & BARRIENTOS, A. (2009) "Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú". *Anales de la Facultad de Medicina*, 70 (4), 255-258.
- BOURDIEU, P. (2012) *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2013) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2014a) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2014b) "Los ritos de institución" en BOURDIEU P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2014c) "La fuerza de la representación" en BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Buenos Aires.
- CAMPELO, A. (2016) *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Noveduc, Buenos Aires.
- CASTILLO ROCHA, C. & PACHECO ESPEJEL, M. M. (2008) "Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán". *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (38), 825-842.
- CASTRO SANTANDER, A. (2013) *Bullying blando, Bullying duro y Cyberbullying*. Homo Sapiens, Rosario.
- CEREZO, F. (2009) "Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas". *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.
- DEBARBIEUX, E. (2001) "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)". *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 163-193.
- DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2007) "Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla". *Escuela Abierta*, (10), 77-89.

- di NAPOLI, P. (2016) "La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte". *Zona Próxima*, (24), 61-84. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- ELIAS, N. (2008) *Sociología fundamental*. Gedisa, Barcelona.
- ESPAÑA, DEFENSOR DEL PUEBLO (2007) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- FARRINGTON, D. P. LÖSEL, TTOFI & THEODORAKIS (2012) *School bullying, depression and offending behavior later in life: an updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm, National Council for Crime Prevention.
- FLYVBJERG, B. (2004) "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106 (1), 33-62.
- FUNK, W. (1997) "Violencia escolar en Alemania. Estado del arte". *Revista de Educación*, (313), 53-78.
- GOFFMAN, E. (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2014) *La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales «Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación», Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Kaplan,%20Carina.pdf> (consultado 17/08/2016)
- MENESINI, E. (2009) "El acoso en la escuela: desarrollos recientes" en ORTEGA & MAZZONE F. *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia*. EUROSocial-CISP, Roma.
- MÍGUEZ, D. (2009) "Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar" en KAPLAN C. V. & ORCE V. (Eds.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias*. Noveduc, Buenos Aires.
- MÍGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Paidós, Buenos Aires.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publication.
- MUTCHINICK, A. (2013) *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- OLWEUS, D. (1996) "Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela". *Perspectivas*, XXVI (2), 357-389.
- OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata, Madrid.
- ORTEGA RUIZ, R. & MAZZONE, F. (2009) "EUROSociAL Educación y la lucha contra la Violencia Escolar y Juvenil: Reflexiones y Experiencias". *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos. Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia*. EUROSocial-CISP, Roma.
- ORTEGA RUIZ, R. (2006) "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En MORENO GONZÁLEZ, A. SOLER VILLALOBOS, M. P. & ÁLVAREZ COSO, P. *La convivencia*

- en las aulas: problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Madrid.
- ORTEGA RUIZ, R. & MORA-MERCHÁN, J. A. (1997) "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares". *Revista de educación*, (313), 7-27.
- PAULÍN, H. L. (2013) *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- RESETT, S. (2011) "Aplicación del Cuestionario de Agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos". *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13 (7), 27-44.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Archidona.
- ROMÁN, M. & MURILLO, F. J. (2011) "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar". *Revista CEPAL*, (104), 37-54.
- SAEZ, V. (2016) *Prácticas discursivas de la mediatización de las violencias en los espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SILVA, C. S. & COSTA, B. L. D. (2016) "Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico". *Cadernos de Pesquisa*, 46 (161), 638-663.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994) *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, New York.
- TRIANES TORRES, M. V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Aljibe, Archidona.
- VOLOSCHIN, C.; BECERRA, G. & SIMKIN, H. (2016) "Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social". *Revista Ciencias Sociales*, Vol. 92, 62-67.

El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum

The First Year at University from Professors' Perspectives. Policies of Reception, Teaching and Curriculum

María Paula Pierella*

Resumen

El primer año de la universidad es un tramo crítico, que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes. Considerando que los profesores de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los ingresantes, este artículo propone un acercamiento a una serie de dimensiones implicadas en el ejercicio de la docencia universitaria en dicho ciclo. Específicamente, el trabajo aborda dos aspectos diferentes pero interrelacionados: las percepciones de los docentes sobre los ingresantes y una serie de tensiones identificadas en el plano del curriculum. Estas cuestiones están atravesadas por las condiciones de trabajo, en una trama compleja en la que interactúan elementos estructurales y aspectos subjetivos. La información empírica se obtuvo del análisis de entrevistas narrativas a docentes de primer año de la Universidad Nacional de Rosario. Se plantea, como desafío, la necesidad de ampliar el campo de investigación sobre la enseñanza en primer año como una actividad con características y problemas específicos.

Palabras Clave: Primer año de Universidad; ingresantes; profesores; enseñanza; curriculum.

Abstract

First year at university is a critical period, which influences significantly students' academic paths. Considering that first-year professors are main actors in the process of receiving the incoming students, this article proposes an approach to a series of dimensions involved in the teaching activity at this cycle. Specifically, the paper aims to explain two different but interrelated aspects: professors' perceptions of incoming students and some tensions identified in the curriculum sphere. All these issues are intertwined by the work condition, in the complex network in which structural elements and subjective aspects interact. Empirical evidence was obtained from the analysis of narrative interviews to first year professors from a local Public University (Universidad Nacional de Rosario). It is posed as a challenge the need to increase the research on teaching in first year as an activity that has specific characteristics and problems.

Key words: First Year at University; incoming students; professors; teaching; curriculum.

PIERELLA, M.L. (2018) "El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

*Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Miembro del Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).

E-Mail: pierella@irice-conicet.gov.ar

Introducción

Como han puesto de manifiesto un gran número de investigaciones, el primer año de la universidad es un tramo crítico, que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes (Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamon, 2009; Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2011; Ezcurra, 2011; Johnston, 2013, entre otros). En esa instancia inicial se ponen en juego una multiplicidad de factores -de orden político, institucional, académico y pedagógico- que condicionan el modo en que se recibe a quienes inician sus estudios superiores.

Los profesores de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los ingresantes. Para muchos de ellos, los docentes representan la primera "cara visible" de la institución. Sin embargo, el lugar de dichos actores institucionales como referentes clave en el momento del ingreso, resulta un área de investigación poco explorada.

En ese marco, en este artículo nos interesa compartir algunos avances de un proyecto de investigación en curso centrado en indagar la perspectiva de los profesores de primer año sobre las diferentes dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria, como así también sus visiones respecto de los estudiantes en su condición de ingresantes a una institución que plantea nuevas normativas y regulaciones y que los inscribe en una lógica de reconocimientos intersubjetivos e intergeneracionales diferente del nivel medio¹.

Desde un punto de vista metodológico, adoptamos la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967), en la medida en que el proceso de conceptualización procede de los datos obtenidos en la investigación. Como técnica de recolección de datos priorizamos la entrevista narrativa. Esta consiste en la reconstrucción realizada por los entrevistados de una parte de sus vidas (Bertaux, 2005). El trabajo de campo está siendo realizado en la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR). Pretendiendo abarcar diferentes áreas del conocimiento (socio-económica, científica, tecnológica y profesional) y diferentes estructuras organizacionales relativas a la composición de la matrícula y del cuerpo de profesores, en la elaboración de la muestra se seleccionaron tres

Facultades de dicha Universidad: Ciencia Política y Relaciones Internacionales; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Ciencias Económicas y Estadística. Hasta el momento se realizaron 25 (veinticinco) entrevistas a profesores, decanos, secretarios académicos y estudiantiles. La muestra seleccionada es heterogénea en términos de edad, pertenencia institucional y disciplinar, tipo de cargos y dedicaciones, antigüedad en la docencia y en la investigación, tipo de formación.

En el análisis de las entrevistas utilizamos el método comparativo constante. Es decir, una vez que identificamos categorías recurrentes en una misma entrevista y entre entrevistas diferentes, comenzamos el proceso de codificación o categorización abierta, la confección de memos o elaboraciones preliminares y la determinación de las "categorías núcleo". A partir de allí, y trabajando en un nivel de abstracción mayor, establecimos nexos o comparaciones entre las categorizaciones de los entrevistados y las referencias teóricas que consideramos pertinentes.

Por el alcance de este artículo no podemos desarrollar todas las categorías elaboradas. El recorte intenta focalizar en dos dimensiones. En primer lugar, se consideran las percepciones de los docentes sobre los ingresantes y su relación con las ofertas de enseñanza. Luego se abordan una serie de tensiones identificadas en el plano del currículum. Consideramos que estos aspectos de la tarea docente están atravesados por las condiciones de trabajo, en una trama compleja en la que interactúan elementos estructurales y aspectos subjetivos.

La Experiencia del Primer Año de Universidad. El lugar de los profesores

El primer año de universidad es motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica. En el campo anglosajón, y más aún en Estados Unidos, la investigación sobre este tramo inicial tiene una tradición de más de cuatro décadas, ligada a las altas tasas de abandono como consecuencia, entre otros factores, del proceso de masificación de la matrícula propio de la década de 1960 (Silva Laya, 2011). Los hallazgos de Tinto (1993) en Estados

Unidos, desde finales de la década de 1980, aportaron elementos para abordar las problemáticas del primer año -fundamentalmente el abandono- desde una perspectiva que va más allá del estudiante, para atender a condicionantes institucionales y de política educativa. Gradualmente, a partir del reconocimiento de que la transición entre la escuela media y la universidad influye en la permanencia de los estudiantes, se consolidaron líneas de investigación centradas en la Experiencia del Primer Año de Universidad (First Year Experience) (Yorke y Longden, 2007; Johnston, 2013).

Desde la tradición francesa se ha avanzado de modo significativo en la profundización de indagaciones sobre las dificultades y obstáculos detectados por los ingresantes para adaptarse a las exigencias universitarias, en un marco de declive de la figura del heredero, como categoría estudiantil ligada a la pertenencia a un sector social provisto de un capital cultural esperado por la institución (Bourdieu y Passeron, 2003; Dubet, 2005; Coulon, 2008).

Más recientemente, en América Latina se observa un crecimiento de los estudios que abordan al estudiante como actor institucional, aportando conocimiento sobre las diferentes dimensiones implicadas en el tránsito de los jóvenes por la universidad² (De Garay, 2001; Krotsch, 2002; Ortega, 2008; Carli, 2012, 2014; Guzmán, 2013; Blanco, 2014; Pierella, 2014, entre otros). Asimismo, se advierte sobre la necesidad de encarar investigaciones que consideren la incidencia de factores institucionales, académicos y pedagógicos en el carácter crítico de dicho tramo inicial (Ezcurra, 2011; Gluz, 2011; Figuera y Álvarez, 2014, entre otros). En este sentido, en Argentina, cuyas universidades, en general, se caracterizan por adscribir al sistema de ingreso irrestricto, se abordan los mecanismos de selección que operan de modo indirecto durante el transcurso de los estudios universitarios (Sigal, 1993; Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011, entre otros). De este modo, se fueron generando líneas de investigación, programas y propuestas abocados al desarrollo de dispositivos pedagógicos diseñados específicamente para primer año, en paralelo, podríamos decir a un desplazamiento desde la búsqueda de explicaciones de la "deserción" o

“abandono” hacia la preocupación por la retención o permanencia (Silva Laya, 2011).

En dicho desplazamiento, la mirada se amplía hacia los procesos de enseñanza que tienen lugar en el aula universitaria, abriéndose la posibilidad de indagar a los profesores de primer año como actores clave en la dinámica del ingreso. Como objeto de investigación, estos han sido actores poco explorados en la región. Los antecedentes se encuadran en estudios que trabajan sobre la hipótesis de la enseñanza como factor decisivo en el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas (Ezcurra, 2011) y en la incidencia de las representaciones docentes en las ofertas pedagógicas de la institución (Ambroggio et. al., 2007). La línea de la alfabetización académica (Narvaja de Arnoux et. al., 2004; Carlino, 2005, entre otros) ha aportado un encuadre teórico y práctico consistente para abordar las prácticas de lectura y escritura en la universidad en general, pero sobre todo para pensar la introducción en las lógicas de las disciplinas. Asimismo, los estudios sobre las transformaciones en la profesión académica que tuvieron lugar en las últimas décadas, en un contexto de profesionalización académica e internacionalización de la educación superior (Didou Apetit y Remedi, 2008; García de Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Carli, 2016, entre otros), constituyen insumos para abordar las condiciones estructurales del trabajo docente en primer año.

Desde una perspectiva comparada de la profesión académica en México, Brasil y Argentina, Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2011) señalan que, si bien los distintos sistemas universitarios latinoamericanos presentan desafíos comunes ligados a la internacionalización y al incremento de la evaluación en términos de productividad, en Argentina, se cuenta con condiciones objetivas menos favorables que en los otros países. Sobre todo se hace hincapié en la menor dedicación de los docentes y en la inestabilidad de sus cargos; cuestiones que impactarían tanto en las condiciones de trabajo universitarias como en los efectos subjetivos que producen (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011) . En relación con este punto cabe considerar la afirmación de Marquina (2012), quien señala que:

“en la última década un grupo mayoritario de académicos que actualmente oscila entre los 40 y 54 años se han consolidado en las instituciones universitarias, situación que demuestra una estabilidad inusitada si se la compara con las décadas anteriores” (p. 129).

Asimismo, el alto porcentaje de cargos simples (superior al 60%) podría condicionar una pertenencia institucional de baja intensidad.

En el cuadro que sigue puede observarse la diferencia significativa entre tipos de dedicaciones, tanto considerando el total de Universidades Nacionales como la UNR en particular.

Cuadro N°1. Cantidad de cargos docentes clasificados por tipo de dedicación en el total de Universidades Nacionales y en la Universidad Nacional de Rosario. Año 2013.

Institución	Total Cargos Docentes Universitarios	Exclusiva		Semi-Exclusiva		Simple		Otros	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Total Universidades Nacionales	166.810	20.645	12%	31.131	19%	108.264	65%	6.770	4%
Universidad Nacional de Rosario	9.713	1.060	11%	2.264	23%	6.135	63%	254	3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Secretaría de Políticas Universitarias (2013).

Estos indicadores sugieren que, en línea con una tendencia nacional, la enseñanza universitaria está a cargo de docentes que en su gran mayoría distribuyen sus horas de trabajo en diferentes instituciones o espacios laborales, lo cual incidiría en un debilitamiento del sentido de pertenencia a la institución. No obstante, estos datos no pueden generalizarse para todas las universidades, facultades y carreras. En el caso de la UNR, puede observarse una gran diferencia entre, por ejemplo, facultades de orientación profesional con miles de estudiantes, en las que enseñan docentes que en su gran mayoría tienen dedicaciones simples y facultades científicas compuestas por una matrícula reducida y profesores con dedicación exclusiva a la vida académica. De cualquier manera, los datos anteriores revelan ciertas limitaciones del dispositivo institucional para recibir a los recién llegados y en gran medida condicionan la

dimensión cualitativa de la tarea docente. Específicamente en primer año, las condiciones de trabajo resultan complejas. Entre otros factores, cabe considerar el gran número de estudiantes a cargo de cada docente y la necesidad de complementar el dictado de clases con otro tipo de tareas que resultarían fundamentales en este ciclo inicial: preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etc. (IEC-CONADU, 2014).

En ese marco, podemos hipotetizar que las condiciones del trabajo docente inciden en las políticas de recepción estudiantil. De las entrevistas se desprenden reclamos de inversión educativa y mejoras en la gestión institucional que apunten a optimizar las condiciones de enseñanza: cargos con mayores dedicaciones en primer año, distribución de los mismos en comisiones menos numerosas, necesidad de recomposición salarial, mejoras en aspectos de infraestructura, políticas de formación docente, etc.

Más allá de la incorporación de espacios de ambientación como tutorías o cursos de ingreso, es todo un desafío enfrentar el primer año como una instancia que ameritaría una revisión -en materia organizativa, curricular, pedagógica- en su conjunto.

Problemáticas y desafíos de la enseñanza en primer año desde la mirada de los profesores

En este apartado presentaremos algunos de los puntos trabajados en el análisis de las entrevistas. Los docentes entrevistados se ubican en una franja que comprende desde los 40 hasta los 65 años y pertenecen a categorías institucionales diferentes, entre las que reconocemos las figuras del docente-investigador que, a partir del Programa de Incentivos iniciado en la década de 1990 debe acreditar enseñanza y actividad investigativa; el docente tradicional y el investigador científico, consolidada a partir del crecimiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y la expansión de la

investigación y el posgrado en las Universidades Públicas (Carli, 2016). Heterogeneidad que también es visible en sus posicionamientos en relación con las principales problemáticas y desafíos que atraviesa la enseñanza en primer año.

Percepciones acerca de los ingresantes y ofertas de enseñanza

En el marco de nuestra investigación elaboramos una categorización provisoria a partir de la cual identificamos tres modos de percibir a los ingresantes por parte de los docentes: *el ingresante como aspirante, el ingresante como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante y el ingresante como sujeto de pleno derecho.*

En el primer caso, el primer año es considerado una instancia de aproximación a las carreras universitarias en el transcurso de la cual los sujetos deben confirmar su elección a partir de diversas “pruebas” que la estructura (léase institución o curriculum) establece. De este modo, las instancias evaluativas, sobre todo los primeros parciales, operarían como mecanismos de selectividad que tienden a invisibilizar la complejidad inherente del momento del ingreso.

La lógica meritocrática impregna ciertos discursos, restándole peso a las instituciones y trasladando la responsabilidad a los individuos, que deben actuar desde un principio proactivamente, para demostrar que “merecen” aquello que la universidad pública les está brindando (Dubet, 2011).

Una docente expresaba lo siguiente:

“Yo entre los ingresantes veo tres clases de grupos: Gente que es proactiva, que vos estés, no estés, le expliques no le expliques, saca 90, 90 y 90 en cada una de las tres actividades evaluativas, y pasan desapercibidos, no los conocés. Vos le entregas el examen y decís, ah, eras vos. Tenés gente a la que vos la vas arrastrando, que está ahí y les tenés que decir, hay que hacer esto, y esto, y esto. Le hacés un seguimiento; tenés ese grupo que en muchas cosas nos da resultados. Y después tenés un 20 o un 30% que por más que les bailes el pericón está afuera del sistema, pero está afuera porque ya está él afuera del sistema, nunca entró, a qué venía no sé. Entonces nosotras, en la cátedra, estamos trabajando más que nada para ese grupo del medio, para ese grupo que no va a arrancar nunca solo y necesita del docente (...)” (E.13).

Vemos así que, desde la previsión de algunos docentes, y en general de las instituciones universitarias, el ingreso a los estudios universitarios presupone una vocación que liga a la elección de una carrera (Ros, 2014). Desde esta perspectiva la exclusión provendría de etapas educativas previas, o del propio sujeto que se auto-excluye en la medida en que su deseo no estaría puesto en juego acompañando a su efectiva presencia en la universidad.

En segundo lugar, observamos en algunos relatos que, a la hora de hablar del ingreso, el peso no está puesto en los "déficits" de los sujetos sino en la idea de una "transición" que debe ser acompañada desde la propia institución. Desde esta perspectiva, el ingresante ya no sería un sujeto "a prueba", en función de sus capacidades, competencias, o implicación, sino alguien a quien se debe estimular, acompañar, guiar permanentemente. En este sentido, los relatos se encontrarían en sintonía con los planteos de algunos autores franceses que piensan a la categoría de estudiante como una suerte de "oficio" que deber ser aprendido en interacción con otros (pares, tutores, docentes) (Perrenoud, 2006 y Coulon, 2008, entre otros).

"Yo creo que la dificultad está en que se reconoce que siempre hay algún grupo de estudiantes que tiene desde el comienzo cierta chispa de sospecha o de preocupación, sin desmerecer al resto que uno puede decir que no lo tiene. Pero ¿cómo lo van a tener? Tienen dieciocho años, son *sujetos en transición*, el desafío de uno es despertárselo, no es que lo tengan que traer desde antes, de la escuela media. Por eso me parece que una materia de primer año es una materia en un momento bastante complejo porque es una materia universitaria, pero es una materia que implica sí un momento bastante bisagra (...)" (E.1).

El término *transición* aparece aquí nombrando la experiencia de un período de cambios vividos por los sujetos que llegan a la universidad (cambios culturales, sociales, académicos, cognitivos, identitarios). Ahora bien, conceptualmente, la transición remite también a los programas académicos y demás actividades con las que la universidad le brinda su apoyo a los ingresantes, tendiendo a favorecer ese proceso (Johnston, 2013).

Por último, encontramos discursos que refieren al ingresante bajo la categoría de estudiante desde el primer momento de su trayectoria universitaria. Razón por la cual elaboramos la categoría *estudiante de pleno derecho*. En algunos casos,

incluso, se despliega discursivamente un horizonte de expectativas (Kosselleck, 1993), que permite vislumbrarlos como futuros profesionales.

“Nosotros les decimos a los estudiantes que ellos son ingenieros desde el primer día que comienzan la carrera. Ellos ya se tienen que sentir ingenieros, su cabeza tiene que pensar como un ingeniero. Entonces, desde el primer día tienen que empezar a ver cómo resolver problemas” (E. 16).

Asimismo, se señala la necesidad de considerar la “novedad” que estos jóvenes traerían y la posibilidad de re-pensar las instituciones actuales en función de dicha novedad. En este sentido, el primer año representaría el desafío de escuchar atentamente lo nuevo para poder organizar las ofertas pedagógicas, abriéndole las puertas a los “sujetos inesperados”, al decir de Carballada (2017: 50).

“Yo veo una fuerte falta de herramientas desde los propios docentes para poder comprender que los jóvenes hoy hablan en otros lenguajes, que hoy tienen incorporadas un montón de herramientas que nosotros no las tenemos. Y como que *nosotros* queremos ponerlos en nuestro esquema, en donde *nosotros* nos sentimos seguros, para que *nosotros* podamos transmitir. Esa sensación tengo. A ver, por ejemplo: que los chicos sepan citar, que los chicos sepan escribir, que no saben escribir, que no saben argumentar. Sí, está bien, pero esas son *nuestras* pautas. Digamos, son *nuestros* modos en los cuales *nosotros* aprendimos a fundamentar (...) Yo lo que veo, por ejemplo, que el uso del ícono, de las visualidades, de la cuestión de múltiples lenguajes, múltiples formas de expresión del lenguaje lo tienen muchísimo más incorporado que nosotros. Que interpretan de una imagen muchas más cosas que nosotros. Entonces, toda esa necesidad del docente de llevarlo al mundo de la escritura tradicional, me parece, que lleva a perder la riqueza de poder pensar la utilidad de aggiornarse a otras herramientas” (E. 6).

En cierto modo, en el relato anterior tiene lugar una pregunta por la legitimidad del discurso académico; por esas pautas, normas y rutinas naturalizadas en el orden discursivo (Foucault, 1992), que colaborarían en la resistencia a darle cabida a otras modalidades del lenguaje. Asimismo, en el uso reiterado del *nosotros*, y en el modo en que la entrevistada acentúa esta expresión, se pondrían de manifiesto los contrastes generacionales en relación con las mutaciones culturales de la lectura, la escritura, el pensamiento. En general, las nuevas generaciones de ingresantes nacieron en un mundo en el que la cultura de la imagen tiene mayor presencia que la cultura escrita y en el caso de los profesores se da la situación inversa. Entonces muchas veces la interacción

puede tornarse problemática. Sin embargo, al mismo tiempo, esa diferencia puede plantear elementos interesantes para la producción de nuevo conocimiento.

Podemos suponer que estos modos de definir a los ingresantes tienen incidencia en las formas de recepción. En este sentido, Ambroggio *et. al.* (2007) afirman que las percepciones que los profesores de primer año tienen sobre los estudiantes que recientemente han ingresado a la universidad, sus características, sus posibilidades y limitaciones, constituyen un lugar nodal desde el cual se piensan, derivan y estructuran algunas de las marcas distintivas de sus ofertas de enseñanza. Los discursos, los saberes que se ponen a disposición, las prácticas, las estrategias, las interpelaciones, variarán, en definitiva, en función del modo en que se piense a los sujetos. Y estos se encuentran atravesados por interrelaciones complejas y dinámicas entre las estructuras y los sujetos. En este sentido, hay elementos de las propias biografías que suelen ser recuperados para explicitar posicionamientos en relación con la enseñanza en primer año:

“Recordar cómo yo era - o al menos recordar cómo yo me recuerdo que yo era- también nos ayuda a ser mucho más cuidadosos en la manera de manejarnos con esos alumnos que ahora nos tocan en suerte, o a ellos yo les toco en suerte” (E. 4).

Es como si ante cada nueva cohorte de estudiantes se reeditara la tensión planteada por Arendt (1996) en relación con las nuevas generaciones que llegan al mundo: defender a las instituciones de los recién llegados que podrían desestabilizarlas o defender a los nuevos del orden establecido, acompañándolos a entrar en él. Planteo que en el campo universitario podemos vincular con las diferentes creencias y tradiciones sobre el tipo de justicia que debe orientar la distribución de la educación superior como bien social, a grandes rasgos sintetizadas en los principios del elitismo republicano y la igualdad de oportunidades (Renaut, 2008; Dubet, 2011).

“Vos invitás a que venga gente y después estás atrás de la puerta con un palo esperando. No hay que olvidarse de cuando uno estuvo en esa situación. Yo vine acá (Facultad de Ciencias Exactas), tenía poca base de matemática y sentía como si me hubiera agarrado una ola en el mar, un sacudimiento. Tenemos que tener opciones para los estudiantes, para que, justamente, el trayecto de la carrera no sea una frustración atrás de otra

frustración. Porque es nuestra obligación, ya lo dice el estatuto, o sea, es una obligación nuestra" (E. 15).

Las figuras de la puerta, de la invitación a pasar, del palo esperando; la fuerza que tiene la imagen de una ola que sacude, como registros experienciales contruidos de modo narrativo, resultan sugerentes para pensar el ingreso a la universidad como una política y una pedagogía de la recepción. En ese proceso inciden decisiones políticas, definiciones académicas y pedagógicas, pero también posiciones biográficas. En este sentido, los relatos de vida, como descripción aproximada de una parte de la experiencia vivida, aportan una dimensión diacrónica que permite captar la lógica de las acciones en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico (Bertaux, 2005).

La enseñanza en primer año: la planificación curricular y la formación docente

El modo en que se piensa o representa a los ingresantes no está desvinculado de la definición del contenido (selección, organización, secuenciación), las estrategias de enseñanza y las modalidades de evaluación priorizadas. La forma en que se produce y distribuye el conocimiento entre los ingresantes adquiere aquí centralidad en términos pedagógicos, pero también políticos. En efecto, siguiendo a De Alba (1998), todo curriculum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa.

En el caso específico de la universidad, históricamente se ha tendido a pensar al conocimiento por un lado y a los estudiantes por otro, dejando a la enseñanza la tarea de articular ambas cuestiones (Feldman, 2015). La cercanía entre los campos de producción de conocimiento y el desarrollo cognitivo de sus estudiantes no parecieron exigir especiales dispositivos para la transmisión de conocimientos (Feldman y Palamidessi, 2001).

Ahora bien, en las últimas décadas, los procesos de masificación de la matrícula universitaria, asociados con la modificación de los sectores sociales que acceden a la educación superior, han provocado un desajuste entre la figura del

estudiante deseado y el estudiante real (Feldman y Palamidessi, 2001; Dubet, 2005; Carli, 2012; Feldman, 2015, entre otros). Cuestión que ha condicionado, no solo decisiones de política académica, como la implementación de espacios de tutorías, cursos de nivelación, instancias de acompañamiento, etc. (propuestas que no suelen estar articuladas de modo sistemático con las materias de primer año), sino una preocupación por pensar de modo más articulado el conocimiento, su enseñanza y los sujetos destinatarios de la misma. Esto va de la mano de un reconocimiento cada vez más extendido de la necesidad de obtener formación pedagógica por parte de los docentes universitarios y de decisiones políticas fundamentales en dicha área³.

De los 25 entrevistados que componen nuestra muestra, sólo 6 cursaron y finalizaron la formación docente. Sin embargo, la gran mayoría de ellos consideraba esta cuestión como una materia pendiente. Lejos de los imaginarios que vinculan la "buena enseñanza" con talentos o dones naturales, la idea de formarse para poder transmitir "mejor" determinados contenidos atraviesa los relatos de muchos de los docentes entrevistados. En algunos casos, incluso se llegó a afirmar que este es un punto que incidiría en las problemáticas de los estudiantes:

"Creo que muchos de los problemas que tienen los estudiantes en primer año es mayoritariamente por la forma en cómo se enseña. Lamentablemente se debería realizar una mayor inversión educativa para mejorar las condiciones de enseñanza, tanto en recursos materiales como en la formación docente. En ese sentido mejorar los salarios y cargos de quienes sostienen las cátedras. Mejorar la relación estudiantes/docente es también necesario para poder trabajar de otra forma, para intentar no expulsar tantos estudiantes" (E. 24).

Se evidencia aquí cierta asociación entre condiciones de enseñanza -que incluye a la formación docente- y procesos de inclusión o exclusión educativa.

En algunos relatos, al mismo tiempo que se plantea la necesidad de una formación específica para enseñar en primer año, se expresa que el trabajo en dicho ciclo se encontraría deslegitimado en relación con instancias superiores:

"En la universidad la figura del docente universitario es la figura del tipo que sabe y al primer año muchos docentes lo consideran como que es el castigo. Y yo siempre pienso que dar clases en 1º año es lo que más te abre la cabeza para poder pensar (...) Una compañera mía dice que en 1º año tendrían que estar los mejores profesores" (E. 13).

En palabras de Johnston (2013:36), "desde la perspectiva del profesor universitario está siempre presente la tensión entre el tiempo invertido en la enseñanza de primero y el estatus relativo que la universidad le atribuye a este trabajo".

Más allá de esta problemática que es específica de los docentes de primer año, cabe agregar aquí que las demandas y el reconocimiento de la importancia de la formación docente tienen lugar en un contexto en el que se evidencian signos de deslegitimación de la enseñanza en relación con otras prácticas académicas, como la investigación. En efecto, desde la formulación, en la década de 1990, del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (Secretaría de Políticas Universitarias, 1993), y en línea con tendencias internacionales, se han ido reconfigurando las prácticas académicas y las expectativas personales, en función de prerrogativas que no colocan en el centro la tarea docente (Buchbinder y Marquina, 2008; Rinesi, 2015).

Como pone de manifiesto Morandi (2014) a partir de una indagación diacrónica de los procesos de institucionalización de las políticas de formación docente en las universidades de Argentina, sobre esta cuestión se evidencian debates, contradicciones y conflictos que remiten tanto a configuraciones históricas no resueltas como a perspectivas político-ideológicas diferentes.

Retomando la dimensión curricular, observamos que la selección, organización, secuenciación y evaluación de los contenidos son algunos de los puntos que generan desacuerdos⁴. La mayor parte de estos guardan relación con la dimensión priorizada; si el peso está puesto en los sujetos o en la disciplina. "Uno no tiene que dar clases en primer año de lo que uno está leyendo. En primer año hay que dar clases de los temas fundamentales y de las preguntas esenciales que los alumnos tienen allí" (E. 2), expresaba uno de los docentes entrevistados. Relato que se diferencia de este otro: "Esta materia exige sí o sí dar determinados contenidos, pero hay un problema porque por una cuestión de tiempo, nunca podemos terminar el programa" (E. 21).

En el primer caso, la delimitación del contenido recaería en las características de los sujetos, en sus inquietudes al elegir determinada carrera, en la posibilidad

de que la institución pueda proponer un diálogo con algo del orden del deseo de saber. Aquí, la preocupación por las formas en que se presentan los contenidos es un tema central. En el segundo caso, vemos una estructura preconcebida que, necesariamente debe llegar a término. Así, vemos que, en ocasiones, la recurrente imposibilidad de terminar de desarrollar el programa es leída a partir de la variable tiempo, como una entidad desencarnada de los sujetos.

Estas diferencias en torno a la selección de los contenidos, también tienen lugar en relación con su progresividad y secuenciación. En líneas generales, el curriculum universitario presenta una tendencia de tipo lineal, en las que el contenido se organiza a través de una progresividad cronológica o lógica, con un nivel de complejidad y profundidad similar entre uno y otro tema. Sin embargo, como plantean Feldman y Palamidessi (2001), los criterios pueden ser otros. Existen, por solo mencionar algunas, secuencias centradas en el análisis de la problemática desde diferentes dimensiones y registros, secuencias *concéntricas*, "en las que se produce un aumento progresivo de la densidad informativa en base a una temática", o *espiraladas*, donde "no solo se avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, también se procura un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización" (Feldman y Palamidessi, 2001: 40).

Sin utilizar estas categorías, en los relatos se esbozaron algunas ideas acerca de la necesidad de reformar los programas siguiendo otro tipo de criterios: "Una pregunta que siempre me hago es si tiene sentido plantear la introducción a la ciencia política a partir de una historia que comienza con Platón (...) o empezar con problemáticas acuciantes en la actualidad para después sí ir a la historia" (E. 1).

También encontramos incertidumbres en relación con la inserción de las materias de primer año en el plan de estudios general de la carrera. La relación entre tipos de saberes: teóricos, prácticos, profesionales y el tipo de vinculación en el primer ciclo adquiere relieve aquí, en un contexto de transformaciones de la Educación Superior en el que cada vez tienen más fuerza los discursos sobre la necesidad de "educar en competencias" desde el inicio de la formación⁵.

Asimismo, se esbozaron inquietudes en torno a la distancia existente entre los requerimientos de los planes de estudios vigentes y los saberes y habilidades brindados por la escuela media. Problemática que no deja de estar atravesada por sus posicionamientos en relación con el cambio en el modelo estatal que tuvo lugar recientemente, tanto en Argentina como en la región: "Desde este año cambia el horizonte (laboral, académico, cultural) que el país les plantea a los jóvenes: pasamos de los miles de técnicos e ingenieros necesarios para el 2020 al aumento de la desocupación" (E. 3).

Todas estas cuestiones de definición curricular, que implican debates y tensiones tienen lugar en el marco de estructuras de cátedra particularmente complejas. Las cátedras constituyen uno de los ámbitos más significativos en las trayectorias de formación de los profesores universitarios. Como dispositivo institucional en el que se inscriben y conforman distintos modos de hacer docencia, constituye un lugar de disputa, negociación, producción de consensos respecto de los sentidos que constituirán las propuestas de enseñanza (Ros, 2014). Como estructuras jerárquicas y colectivas, implican, a su vez, el desarrollo de una tensión entre contención y autonomía, habilitando maneras diferenciadas de convertirse los docentes en sujetos de determinación curricular (De Alba, 1998; Ros, 2014).

En general, los docentes que se ubican en las escalas inferiores de la jerarquía de la cátedra (auxiliares, jefes de trabajos prácticos), refieren a la cátedra como instancia que otorga seguridad, "espacio reglado que disminuye la incertidumbre" (Ros, 2014:86), al mismo tiempo que expresan tener poco margen de decisión en cuestiones relativas a la definición programática. No obstante, coincidimos con Ros (2014:87) en que estos "identifican espacios restringidos de autonomía vinculados a procesos de tomas de decisiones pedagógicas, sobre todo en las decisiones metodológicas relativas a los dispositivos didácticos utilizados en aula, relacionados al diseño de los trabajos prácticos". Autonomía (restringida) que se inscribe en el proceso de sobredeterminación del curriculum (De Alba, 1998), que requiere reconocer a los sujetos (en sentido diverso y colegiado), a las tensiones propias de las decisiones

político-educativas y a los debates que se generan cuando se abre el juego a los diferentes grupos de decisión y poder (Morelli, 2013).

Reflexiones finales

Recuperar la reflexividad de los docentes de primer año de la universidad sobre las principales dimensiones que se ponen en juego en el ejercicio de su tarea puede ser una instancia propicia para conceptualizar este ciclo inicial de la educación superior, desde una dimensión poco explorada en la región. El interés por dichos actores universitarios se justifica a la luz de dos situaciones problemáticas estrechamente relacionadas. Por un lado, la identificación del primer año como instancia crítica en la que se define -en gran medida- la permanencia o no de los estudiantes en la institución. Por otro, la hipótesis según la cual la enseñanza en ese ciclo inicial representa un factor condicionante en la retención de los jóvenes ingresantes.

El análisis del material empírico nos condujo a enfatizar, en esta oportunidad, dos aspectos nodales presentes en las narrativas docentes. Por un lado, las percepciones sobre los ingresantes y la incidencia de las categorizaciones sobre los mismos en las ofertas de enseñanza. Por otro, una serie de tensiones identificadas en el plano del curriculum, que conllevan reflexiones sobre la formación docente. Tensiones inherentes al propio ciclo, pero también vinculadas con tendencias y transformaciones de la Educación Superior de largo alcance, en las que la enseñanza en general y las producciones pedagógico-didácticas elaboradas por los docentes tienen valor relativo en comparación con las tareas demandadas por la producción científica y la formación de posgrado.

Reconocemos como limitación, que al ser este un trabajo en curso, no se tuvo en cuenta la comparación entre facultades. Atendimos a los puntos recurrentes en detrimento de las diferencias propias de cada facultad. Es de nuestro interés avanzar en dicha dirección en próximas publicaciones.

Para finalizar, creemos que un gran desafío para los actores universitarios es tender hacia la revisión del primer año como una instancia con institucionalidad e identidad propia, demandando una mejora de las condiciones de trabajo de los

docentes. En el corto plazo, la coyuntura nos coloca ante la urgencia de defender derechos adquiridos a lo largo de muchas décadas, como el ingreso irrestricto y la gratuidad universitaria, aportando a fortalecer (y no a reducir) las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de cada vez más jóvenes. Esto resulta decisivo en un contexto histórico y político en el que la problemática propia del primer año suele ser utilizada como argumento para refutar la legitimidad de principios centrales en el proceso de democratización social.

Recibido: 13/03/2017

Aceptado: 08/08/2017

Notas

1 Hacemos referencia al Proyecto *Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año*, desarrollado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Esta investigación se enmarca, a su vez, en el Proyecto UBACYT *La universidad pública en perspectiva histórica: culturas institucionales, biografías de profesores/as y experiencias de conocimiento*, dirigido por la Dra. Sandra Carli en el Área de Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

2 En relación con las investigaciones que toman a los estudiantes como objeto de análisis, Carli (2014) distingue dos vertientes: la primera dedicada al estudio de los movimientos estudiantiles y la participación política, y la segunda centrada en la indagación de las dinámicas institucionales en sus diversas dimensiones.

3 Cabe tener en cuenta aquí la implementación en el año 2007 del Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de Universidades Nacionales, implementado desde la Secretaría de Políticas Universitarias y en acuerdo con las asociaciones gremiales de docentes universitarios.

4 Por cuestiones de espacio no nos detenemos en el tema de la evaluación. Desarrollamos este aspecto en Pierella, 2016.

5 Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa. Estas son el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), DeSeCo, 2000 y 2005, que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Moreno Olivós, 2010).

Bibliografía:

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; FIGUERA GAZO, P. y TORRADO FONSECA, M. (2011) "La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona", en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 22, N.º 1, enero-abril, 15-27. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787003> (Consulta: 21 de febrero de 2017).

AMBROGGIO, G.; SOSA, M.; DAHER, A. y BIBER, G. (2007) "Comenzar una carrera en la universidad: las perspectivas estudiantiles", en *Cuadernos de Educación*, No 5, Julio, 83-100. Universidad Nacional de Córdoba.

ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península, Barcelona.

BERTAUX, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra, Barcelona.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

- BLANCO, R. (2014) *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, P. Y MARQUINA, M. (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Biblioteca Nacional- Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- CARBALLEDA, A. (2017) "La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones", en *Voces del Fénix*, No. 62, Junio, 46-51.
Disponible en: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/6_25.pdf
- CARLI, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- CARLI, S. (2014) "Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior", en *Universidades*, Año 3, No. 60, Abril-Junio, 41-50. Disponible en: <http://www.udual.org/revistauniversidades/doss60-3.html> (Consulta: 15 de abril de 2016).
- CARLI, S. (2016) "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias", en *Propuesta Educativa FLACSO*, Año 25, Vol. 1, No. 45, Junio, 81-90. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=54&num=45> (Consulta: 12 de febrero de 2017).
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- COULON, A. (2008) *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. EDUFBA, Salvador.
- CHIROLEU, A. (1999) *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. UNR editora, Rosario.
- DE ALBA, A. (1998) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DE GARAY, A. (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México.
- DIDOU APETIT, S. Y REMEDI, E. (2008) *De la pasión a la profesión: Investigación científica y desarrollo en México*. Casa Juan Pablos, México.
- DUBET, F. (2005) "Los estudiantes" *CPU-e*, en *Revista de investigación educativa*, No.1, julio-diciembre.
Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#> (Consulta: 12 de marzo de 2015).
- DUBET, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- EZCURRA, A. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (2015) "Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad", en *Trayectorias universitarias*, Vol. 1, No1, 20-27. Disponible en: <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>. (Consulta: 15 de febrero de 2017).
- FELDMAN, D. Y PALAMIDESSI, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, Colección Universidad y Educación, Serie Formación Docente Nº1, UNGS, Buenos Aires.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (2012) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. UNTREF, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y PÉREZ CENTENO, C. (2011) "La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada", en *Educação, Vol.36, No 3*, septiembre-diciembre, pp.351-363.
- FIGUERA, P. Y ALVAREZ, M. (2014) "La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad", en *Revista de Orientación Educacional, Vol. 28, No. 54*, pp.31-49.
- FOUCAULT, M. (1992) *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona.
- GAIRÍN, J.; MUÑOZ, J.L.; FEIXAS, M. y GUILLAMON, C. (2009) "La transición secundaria universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del 1er.año", en *Revista Española de Pedagogía, No. 242*, pp.27-44.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2009) *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES. Buenos Aires
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, New York.
- GLUZ, N. (ed.) (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. UNGS, Los Polvorines.
- GUZMÁN, C. (comp.) (2013) *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. ANUIES, México.
- IEC-CONADU (2014) "Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias", en *Política Universitaria, Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad, Año 1, No.1*, pp.2-7.
- JOHNSTON, B. (2013) *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea, Madrid.
- KOSSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Buenos Aires.
- KROTSCH, P. (2002) "Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?", en *Espacios en blanco. Revista de Educación, No.12* junio, pp.19-50.
- MARQUINA, M. (2012) "La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (comps.). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*, UNTREF, Buenos Aires.
- MORANDI, G. (2014) "El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas", en MORANDI, G. Y UNGARO, A. (coords.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*, Edulp, La Plata.
- MORELLI, S. (2013) "El currículum universitario en torno a la formación integral", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, No.8*, pp.141-151.
- MORENO OLIVOS, T. (2010) "El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces", en *Revista de la Educación Superior, Vol. 39, No. 54*, pp.77-90.
- NARVAJA DE ARNOUX, E.; DI STEFANO, M. y PEREYRA, C. (2004) *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba, Buenos Aires.
- ORTEGA, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- PERRENOUD, P. (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular, Madrid.
- PIERELLA, M.P. (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós, Buenos Aires.
- PIERELLA, M.P. (2016) "Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?", en *Revista Trayectorias universitarias Vol. 2, Num. 2*, 11-19.
- RENAUT, A. (2008) "La universidad frente a los desafíos de la democracia", en *Temas y debates; No. 16*, 153-161.
- RINESI, E. (2015) *Filosofía (y) política de la Universidad*. IEC-UNGS, Buenos Aires.
- ROS, M. (2014) "Las prácticas docentes en la universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia", en MORANDI, G. Y UNGARO, A. (coords.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Edulp, La Plata.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2013) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2013*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (1993) *Programa de Incentivos a Docentes Investigadores*. Decreto 2427/93. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- SIGAL, V. (1993) "El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?", en *Desarrollo Económico, vol. 33, No. 130*, Julio-Septiembre, 265-280.
- SILVA LAYA, M. (2011) "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico", en *Perfiles educativos, Vol. XXX, No.120*, 7-32.
- TINTO, V. (1993) "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores", en *Perfiles educativos, 62*, 56-63.
- YORKE, M. Y LONGDEN, B. (2007) *The first-year experience in Higher Education in the UK*. Final Report for the Higher Education Academy. Disponible en: www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperiencerevised.pdf. (Consulta: 2 de febrero de 2017).

Tecnologías y efectos de reforma. Análisis de la recepción y puesta en marcha de la reciente reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz

Technologies and effects of reform. Analysis of the reception and implementation of recent educational reform in the Province of Santa Cruz

Carla Andrea Villagran *

Resumen

En el año 2013 se puso en marcha en la Provincia de Santa Cruz una reforma del sistema educativo enmarcada en la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y en la Ley Provincial de Educación N° 3305/12.

Aquí, nos centraremos en analizar esa reforma y su retórica como tecnologías políticas de regulación y sus efectos en la producción de subjetividades. Las nociones de tecnología y de regulación aportan a la comprensión de los procesos de afectación que produce la reforma en la subjetividad de directivos y docentes y en su propio quehacer a través de la introducción de un conjunto de nuevos conceptos, términos y maneras de indicar cómo se deben guiar las prácticas en la escuela. En concreto, nos estamos refiriendo a los modos de regulación y de conducción de las conductas que operan como parte de las tecnologías de reforma.

Palabras Clave: Reforma - Retórica – Tecnologías – Regulación – Efectos.

Abstract

In 2013 was launched in the province of Santa Cruz a reform of the education system framed in the National Education Law No. 26.206 / 06 and in the Provincial Education Law No. 3305/12.

Here, we will focus on analyzing this reform and its rhetoric as regulatory political technologies and their effects on the production of subjectivities. The notions of technology and regulation contribute to the understanding of the processes of affectation that the reform produces in the subjectivity of managers and teachers and in their own work through the introduction of a set of new concepts, terms and ways of indicating how Practices should be guided in school. In particular, we are referring to the modes of regulation and conduct of the behaviors that operate as part of the reform technologies.

Key words: Reform – Rhetoric – Technologies – Regulation – Effects.

VILLAGRAN CARLA ANDREA (2018) "Tecnologías y efectos de reforma. Análisis de la recepción y puesta en marcha de la reciente reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 183-202. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Magister en Metodologías y Estrategias de investigación interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA) y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Becaria Doctoral del CONICET. Asistente de docencia en el Profesorado para la Educación Primaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Caleta Olivia. Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC-UACO). Investigadora miembro del Área Sociopedagógica (UNPA-UACO).

E-Mail: carla_villagran@hotmail.com / carlavill1984@gmail.com

Introducción

En el curso de menos de veinticinco años el Sistema Educativo argentino y las escuelas de todos los niveles han atravesado dos momentos de reforma. Esos dos momentos se corresponden, en primer lugar, con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 del año 1993 y, en segundo lugar, con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 sancionada en el año 2006. Aquí nos centraremos en ese segundo momento de reforma en el ámbito de la Provincia de Santa Cruz, especialmente en los procesos de recepción y puesta en acto a nivel de las escuelas y los efectos que produce en términos de regulación de la conducta de los sujetos.

En la provincia de Santa Cruz identificamos un proceso de adecuación de la normativa provincial en sintonía con la LEN, es decir, una instancia de sanción de la Ley Provincial de Educación N° 3305 en el año 2012 y de elaboración de documentos que constituyen la antesala de la puesta en marcha en las escuelas de una reforma tanto general como curricular. La ley provincial determina la duración de 7 años para la educación primaria y para la educación secundaria cambia su duración de 3 a 5 años para los bachilleratos comunes y de 6 años para los técnicos. El proceso de preparación de la reforma comenzó con fuerza en el año 2011 para en el año 2013 involucrar la puesta en acto (Ball et.al., 2012) de los cambios en las escuelas.

Aquí se presentan resultados de una investigación en el marco de estudios de maestría realizada en la Provincia de Santa Cruz, en la Patagonia argentina, entre los años 2013 y 2015. Para la obtención de la información recurrimos principalmente a la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) a docentes, directivos y asesores pedagógicos y a la observación participante (Guber, 2005) en cinco escuelas primarias y secundarias, asumiendo un enfoque etnográfico.

Nos acercamos al estudio de la reforma y sus efectos desde la sociología política de la educación, especialmente desde los aportes de Thomas Popkewitz y Stephen Ball. Asimismo los aportes de Michael Foucault en torno a las nociones

de tecnologías de gobierno y auto-gobierno son fundamentales para el análisis de los procesos de regulación de las conductas y de los efectos en la subjetividad.

La reforma como tecnología (en sí) de regulación

Desde la perspectiva de la sociología política, las reformas se vuelven tecnologías políticas, esto es, tecnologías de regulación, prácticas vinculadas al gobierno y autogobierno de las conductas. Como sostienen Popkewitz (1994) y Ball (2002) las reformas tienen consecuencias en la estructuración del yo. Las reformas interpelan al sujeto produciendo en él la auto-observación: ver-se, analizar-se, juzgar-se, culpabilizar-se. Entendemos que "la reforma" en tanto práctica y tecnología de poder se vincula con la regulación, con la conducción y auto-conducción de los sujetos. Con relación a las tecnologías Foucault señala que:

"debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (1990: 48).

Las tecnologías no son pensadas por Foucault de modo separado, sino que se producen de modo interrelacionado. Ellas constituyen procedimientos prácticos a través de los cuales los sujetos nos observamos a nosotros mismos, advirtiendo nuestras faltas, habilidades, nuestra moral; son procedimientos sobre nuestro pensamiento y conducta.

Foucault a partir del estudio de la hermenéutica del sujeto en la antigüedad grecorromana expone lo siguiente sobre las tecnologías del yo:

"Estas prácticas estaban constituidas en griego como *epimelēsthaisautou*, «el cuidado de sí», «la preocupación por sí», «el sentirse preocupado, inquieto por sí». El precepto «ocuparse de uno mismo» era, para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida. A nosotros, esta noción se nos ha vuelto ahora más bien oscura y

desdibujada. Cuando se pregunta cuál es el principio moral más importante en la filosofía antigua, la respuesta inmediata no es «Cuidarse de sí mismo», sino el principio delfico *gnothisauton* («Conócete a ti mismo») (1990: 50).

Las tecnologías del yo involucran el gobierno o cuidado de sí mismo. Entonces, ¿De qué forma uno se gobierna a sí mismo? Foucault se está refiriendo a una ética de sí mismo, a cuidarse para ser más productivo, examinarse, establecer un arte de vivir, conectarse uno mismo con su ser.

Sostenemos que el proceso de reforma activa dinámicas de cambio independientemente de la distancia o acuerdo con aquello planificado. La sola idea de reforma produce efectos de reforma. Esto, por supuesto, atendiendo al hecho de que los modos que adquiere la implementación de una reforma distan del diseño original, ya sea por las múltiples determinaciones y condiciones vinculadas a la infraestructura y financiamiento, a los modos de relación entre el gobierno del sistema nacional y provincial, los modos y tiempos de puesta a punto en la órbita provincial para encarar los cambios previstos, los modos de trabajo y comunicación entre supervisores y directores, entre otros. Es decir, que de aquellos efectos que produce la reforma y que son más claramente identificables, hay otros que se producen por la misma existencia de la reforma y que calan profundamente en la subjetividad.

Es uno de los propósitos de este trabajo describir algunos de esos efectos de reforma y procesos de regulación de sí a partir de relatos de directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias. En lo que sigue, nos dedicaremos en principio a cómo irrumpe y cómo opera la idea de “lo nuevo” como parte de la retórica reformista en tanto tecnología de regulación. Luego avanzaremos en la descripción de algunos efectos de reforma.

La retórica reformista y la novedad como tecnología

Interesa aquí analizar las subjetividades del cambio y, o mejor dicho, las subjetividades en cambio. En palabras de Ball:

“Dentro de cada una de las tecnologías políticas de reforma están implantadas y establecidas nuevas identidades, nuevas formas de interacción y nuevos valores. Las tecnologías políticas implican la distribución

calculada de técnicas y artefactos para organizar fuerzas y capacidades humanas en redes operacionales y funcionales de poder" (2002: 6).

La retórica es una notable tecnología política de reforma, que pone en juego a través del discurso una serie de términos y nuevos lenguajes que tiene por principal destinatario a los sujetos de las escuelas:

"Entonces creo que la ley nueva lo que está replanteando es este concepto de aprendizaje...de cómo se aprende, de que se aprende con ritmos diferenciados, con tiempos distintos y pensar un aula diversa. Esto implica desafíos enormes que la escuela está tratando de afrontar como puede" (Marina-Docente Escuela Primaria 1'. Noviembre de 2013).

No se trata de hacer un análisis de los textos políticos y la retórica de la reforma en sí, sino de su recepción y apropiación por parte de los sujetos en las escuelas. Tal como los docentes lo señalan, la ley reformula conceptos y ellos mismos refieren a la apropiación de, al menos, algo del lenguaje que instala la reforma. Por un lado observamos cómo la reforma pareciera traer la buena nueva, replantea la concepción de aprendizaje desde la noción de diversidad. En otras entrevistas nos encontramos también con referencias a modos distintos de entender la enseñanza, modos nuevos de organizar los contenidos escolares, nuevas concepciones de evaluación, entre lo más recurrente. Por otro lado vemos el hecho de "hacer lo que se puede". En estas dinámicas está aquello que Ball denomina como subjetividades en cambio, el ver-se para adaptar-se a la situación, a las nuevas demandas, "(...) de una manera o de otra, todo esto implica "un trabajo intensivo en nuestro propio YO" (Ball, 2002: 8).

También encontramos una eficaz apropiación del discurso de las Tics:

"Cuando empezó el postítulo en el 2012 ya lo veíamos como una necesidad rotunda, sabíamos que no era solamente trabajar un documento en Word, sino que había mucho más pero no sabíamos qué. (...) dijimos: -Sí, hay que hacerlo, porque esto se viene.

(...) Fue una buena decisión haberlo hecho. Me dio muchas herramientas, pero sobre todo te cambia la mirada con respecto a muchos supuestos. Cosas que tienen que ir cambiando porque la escuela del siglo XXI es diferente a la del siglo XX. Así podemos también ayudarles a los chicos con las habilidades que requiere este siglo, con relación a las tecnologías. Antes se hablaba del analfabeto que no sabía leer y escribir. Hoy se habla del analfabeto digital, de la tecnología. Que no es sólo usar el procesador de textos, que es un modo de ver, de estudiar, de conectarse con el mundo, de producir conocimiento y publicarlo. Todo eso pasa por la internet y se lo

tenes que enseñar a los chicos" (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

En este fragmento la docente nos relata que está haciendo un postítulo en Tics², que es una oferta oficial de formación a través del entorno virtual. Lo interesante es ver cómo ella argumenta las razones por las que empezó a estudiar. La misma idea de cambio, de que la escuela y el mundo están cambiando, además de ser los nuevos requerimientos del siglo XXI, son por excelencia los determinantes. Hay una clara idea de anticipación, de prepararse para el cambio.

Con relación a la inclusión de la computadora e internet dentro de la escuela, Bang y Roldan (2013) exponen:

"La entrada de la computadora al sistema educativo muestra una faceta de una escuela que prepara para el "nuevo mundo", pero por detrás se ornamenta el desplazamiento del conocimiento del docente a la máquina y con él la reconfiguración del dispositivo pedagógico dirigido a la formación, promoción y gerenciamiento del yo" (p.81).

La tecnología en la escuela aparece como algo casi inevitable. En otro momento de la entrevista esta docente nos cuenta una situación que se dio en una de sus clases con una estudiante. Ella solicitó un trabajo práctico elaborado en procesador de texto y la estudiante se negó a entregarlo en ese formato argumentando en que se lo podía entregar a mano y que igual estaría cumpliendo. La docente rechazó esta solicitud diciéndole que ella tenía que aprender a usar la tecnología sí o sí. Vemos en su relato como la tecnología parece arrasarse (¿Con el papel y el lápiz?), la computadora e internet son, al decir de Bang y Roldan (2013) "los instrumentos tecnocomunicativos" de la sociedad del conocimiento. Tanto en la reforma de la década del 90 como en la de los 2000 aparece la tecnología vinculada a los cambios de la globalización³.

Vemos como, siguiendo el planteo de Foucault (1990), en la reforma se articulan tecnologías de poder, en tanto procedimientos que regulan la conducta de la población escolar y las tecnologías del yo, que promueven la autorregulación de los sujetos individuales.

Reforma, cambio y novedad. La retórica de la "nueva" primaria y la "nueva" secundaria.

Nos preguntamos aquí cómo llega la reforma a la escuela y cómo aparece la idea de reforma; esto es, la idea de que "hay que cambiar". La asociación de la novedad con la reforma se expresa en la retórica que podemos leer en documentos oficiales así como escuchar en la cotidianeidad en las escuelas: "Nueva estructura y organización de la escuela primaria", "Nueva regulación de las trayectorias escolares", "Nueva primaria", "Nueva concepción de aprendizaje", "Nueva secundaria de Santa Cruz", etc. Entendemos a lo "nuevo" como lo reciente, lo distinto, aquello que viene a demarcar la introducción del cambio. La apelación a la novedad tiene un efecto potente para instalar los procesos de reforma en las escuelas:

"Nosotros a partir del momento en que se trata de implementar la nueva ley en Santa Cruz hicimos una mirada distinta de la primaria" (Mónica-Vicedirectora Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

"Vos fijate que hasta tenemos la posibilidad de que el docente acompañe al alumno a lo largo de toda la unidad pedagógica...eso como propuesta de la nueva primaria y antes no lo hacíamos (...) Esto es con la implementación de la nueva primaria" (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Tal como lo van expresando ambas directoras, lo nuevo que aparece se asocia con lo distinto, con otras formas de hacer las cosas, pero casi sólo por el hecho de enmarcarse en una reforma. Esta es una de la hipótesis que sostenemos, lo nuevo aparece como regulación que produce la reforma en sí. La novedad asociada a la reforma invade todos los aspectos de la escolaridad. Todo parece ser nuevo. ¿Qué es lo que la reforma pone en entredicho? ¿Qué es lo que se instala como "lo nuevo"? O más aún, aquello que se instala es la idea de novedad:

"Es una nueva propuesta que está surgiendo. Una nueva forma de trabajar. Como una mejor organización institucional, como para prever cuestiones que puedan surgir (...) Nosotros estamos trabajando con el nuevo régimen académico" (Raúl-Asesor Pedagógico-Escuela Secundaria 1. Septiembre de 2014).

Identificar qué es lo que la reforma viene a dislocar, a replantear o a poner en entredicho no parece ser algo tan sencillo. Lo que aparece con mayor claridad

son los aspectos nuevos de la estructura del sistema educativo y sus niveles, pero qué concepciones pedagógicas, filosóficas, sociológicas, culturales y políticas se ponen en entredicho con la reforma no son una cuestión clara. Está fuertemente instalada la idea de lo nuevo y de que hay que cambiar, pero hay cierta confusión al respecto. Las tecnologías de regulación se expresan en esta identificación certera de los sujetos de que hay "cosas" que cambiar y de que ellos mismos tienen que cambiar. Son tecnologías de gobierno tendientes a que determinadas conductas se produzcan.

Reforma, cambio y novedad están íntimamente relacionados. Las reformas, siguiendo a Tyack y Cuban (1995), son esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos. El cambio⁴, se vuelve así, algo intrínseco a la reforma, no significa necesariamente mejora o progreso, pero implica dejar una situación para tomar otra, para establecer modificaciones.

En síntesis, las reformas son actos de gobierno que expresan voluntades de regular las conductas de los sujetos. En el modo en que la reforma se presenta, como una reforma pensada desde "arriba", vemos que los sujetos son llamados a reforma-se, a cambiar-se. Al decir de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) las reformas buscan "(...) modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones «de actuar», y por lo tanto de llenar de significado una reforma, esto es, los docentes" (p.22).

Efectos de reforma

Como mencionamos anteriormente, sostenemos que el proceso de reforma activa dinámicas de cambio independientemente de la distancia o acuerdo con aquello planificado. La sola idea de reforma produce efectos de reforma. A partir del proceso de categorización presentamos algunos efectos que dan cuenta del nivel de afectación que la reforma produce en los sujetos.

a. Efecto sorpresa

Este efecto refiere a la sorpresa que produjo la reforma cuando irrumpió en la escuela. Es un efecto que habla de la experiencia de la reforma en el contexto de

la práctica (Bowe, Ball & Gold, 1992). Veamos cómo lo manifiesta una de las docentes entrevistadas:

“La realidad es que a nosotros la reforma nos llegó de sorpresa. No se prestó para ningún debate, más que nada para con nosotros, los docentes (...) que digamos somos los actores principales en conjunto con los alumnos, no dieron lugar a diferentes opiniones, a discrepar, a sumar ideas. (...) Porque lo principal es que acá hay (...) seres humanos que sienten, se emocionan...que a veces se sienten como que no son tenidos en cuenta. No son un mueble que se puede reparar, que se puede reponer” (María-Docente Escuela Primaria 2. Septiembre de 2013).

La docente resalta el carácter sorpresivo de la irrupción de la reforma. Para una sorpresa no estamos preparados, he ahí su característica principal. Además, en el planteo de la docente es posible identificar el supuesto, que no deja de formar parte de las retóricas reformistas, de que implica a todos los sujetos de la escuela, al mismo tiempo que reclama que la hagan parte de la discusión.

En ese mismo fragmento, la docente entrevistada menciona “acá hay seres humanos” y al hacerlo se incluye, se siente desestimada como protagonista de la reforma. Recuperamos la comparación que realiza por lo impactante que resulta, expresa: “no son [los seres humanos] un mueble que se puede reparar”. Esta expresión denota el nivel de afectación que provoca no ser tenido en cuenta, algo similar a no tener vida. La comparación con un mueble nos provoca pensar en que esta docente manifiesta su sentir, no es un objeto sobre el cual se pueden ejercer acciones sin consecuencias, sin afectarla. Para la política o para los que hacen política ella no es algo que puede disponerse como un mueble, cambiarse rápidamente de lugar o incluso prescindir.

En lo que sigue podemos leer este carácter sorpresivo de la reforma:

“nosotros nos enteramos, nos desayunamos que los chicos pasaban de primero a sexto grado” (Débora-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Resaltamos de este fragmento la expresión metafórica: “nos desayunamos”. De forma que una cuestión clave de la vida escolar aparece como ese desayunarse. La entrevistada se refiere con esto al momento de comunicación formal por parte del equipo directivo de la escuela de que se implementaría la reforma. Es una expresión utilizada en el modo coloquial para denotar un modo abrupto de enterarse de las cosas, de las cuales no se tenía mayor conocimiento. Son los docen-

tes quienes “se desayunan” con esta noticia y son los directivos de la institución los encargados de explicar al personal qué cambios se realizarán. Retomando aquello que decía otra docente, el efecto sorpresa los desayuna. Es en este marco que nos referimos a la idea de irrupción que como en los siguientes fragmentos refieren a ese desayuno en las escuelas secundarias:

“Como que fue todo de golpe. Fue repentino, fue muy brusco el cambio, no hubo realmente una preparación” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

La reforma irrumpe en la escuela, llega de manera repentina y envuelve a las escuelas y los sujetos en una ola de confusión. La brusquedad, torpeza y nula anticipación con la que, según la vivencia de los docentes, se presenta la reforma en la escuela hace que su puesta en marcha se viva como un proceso “traumático”. El trauma no es menor, el trauma o sentirse traumado por algo, habla de la negatividad del asunto, de cómo afecta la subjetividad y cuán duraderas pueden ser las consecuencias para quienes se sienten muebles.

b. Efecto de alivio en la escuela primaria

Recuperamos, aquí, en la escuela primaria uno de los efectos que la reforma provoca en los docentes y directivos. El efecto de alivio aparece como una recurrencia en las narraciones de los entrevistados. Efecto que se vincula al hecho de que los profesores de educación secundaria ya no ejercen en educación primaria y que la matrícula se vio reducida ya que una gran cantidad de alumnos que asistían a la ex EGB3 ya no están en la institución.

Veamos lo que dice la Directora acerca de la reforma en su escuela:

“Teniendo el 8vo y 9no la problemática de los adolescentes es diferente; y ahora de alguna manera si bien hay algunas dificultades propias, reales, de las edades de los alumnos se minimizan bastante en relación a que la escuela volvió a recuperar ese espacio en otros tiempos. Para nosotros fue como “ahhhh”, un alivio” (...) Para nosotros fue administrativamente tener menos grupos un alivio en todo caso más que una preocupación (...) ahora solo hay maestros (...) Porque trabajar con profesores, con horas cátedra, todo eso implicaba un movimiento diferente...éramos tanto primaria como secundaria (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Siguiendo a Viñao (2002) las reformas en su implementación adquieren efectos reales, que son inesperados, imprevistos, opuestos a los deseados y realmente

propuestos. En este caso la idea de alivio es seguramente uno de esos efectos inesperados. Ello entre otros motivos por dos cuestiones: primero, porque los alumnos (o los adolescentes y sus problemas) ya no están en la primaria y segundo, porque ya no tienen que lidiar con los profesores y las horas cátedras propia de la modalidad organizativa del tiempo en la secundaria. Algo del “por fin me los quitó de encima” funciona en la escuela primaria. Es decir que ese alivio está dado por lo que no está, por aquello que molestaba y desapareció. Para los directivos de la primaria implicaba una sobrecarga no menor el hecho de ser a la vez “primaria y secundaria”: con la reforma de la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 la primaria tuvo que albergar una franja etaria que históricamente correspondía al ámbito de la educación secundaria. Si bien ampliaba la obligatoriedad más años (pero que era restada en la educación secundaria, ya que desde la política educativa el Polimodal no garantizaba la obligatoriedad) generó gran malestar en las escuelas primaria. Tanto alumnos y profesores provenientes de la secundaria que comenzaron a trabajar en EGB 3 conllevaron problemas para la primaria. Eso permite entender por qué para las escuelas tener menos estudiantes y por tanto menos cursos y que los profesores tuvieran que volver a acomodarse en secundaria provoque ese efecto de alivio. Probablemente ese efecto de alivio no fue tal para los maestros que tuvieron que volver a encargarse de tareas que no estaban haciendo, como la elaboración de boletines, control de cuadernos de comunicados y redacción de notas informativas, porque los preceptores o auxiliares que tenía la primaria también tuvieron que volver a la secundaria ya que sus títulos de base eran de este último nivel.

c. Efecto del cambio como continuidad

Otras de las formas de ver a la reforma que identificamos tiene relación con “volver a lo de antes” como una especie de retorno a lo conocido y, por otra parte, con sentir una continuidad con lo que ya se viene haciendo. El “antes” es impreciso, antes podría ser el año pasado, la semana o el día de ayer o hace cincuenta años.

“A nosotros como escuela, digamos que nos benefició el hecho de que la escuela volvió a recuperar los espacios que tenía anteriormente, (...) la

escuela volvió a recuperar ese lugar que tenía hace tiempo atrás (...)”
(Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Si vinculamos lo dicho por la directora con lo analizado en el punto anterior, podríamos decir que ese recuperar “espacios que se tenían antes” se refiere a espacios físicos, puesto que las aulas propias de la primaria fueron utilizadas para las secciones del tercer ciclo de la EGB 3. Pero nos preguntamos también si ese espacio recuperado del que habla no corresponde a la escuela primaria en tanto espacio social históricamente construido, con regularidades y prácticas propias a su dinámica, con funciones socialmente asumidas. Es interesante recuperar el análisis efectuado por Diker (2010) respecto de cómo funciona el recurso de apelación al pasado. Por un lado está la imprecisión cronológica sintetizada en la expresión “antes”. Por otra parte la evocación del pasado más que un carácter histórico lo que denota es un carácter mítico: “no importa cuándo se localiza el antes, sino más bien el modo en que el pasado funciona en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico que condensa nuestra imagen de lo que las escuelas deben ser y ya no son” (p.128). Probablemente, las dos reformas provocaron en los equipos de docentes esa memoria, ese mito de un pasado tranquilo. A continuación se presentan otro fragmento que entendemos aporta en ese sentido:

“Ahora, estamos como más unificados, en cuanto a criterios, evaluaciones, en cuanto a normas de convivencia. Hay un montón de cosas que la escuela primaria volvió a recuperar. En ese aspecto creo que para nosotros es altamente positivo (...) no fue mucho lo que hubo para acomodar porque no era nada nuevo lo que venía. Sino mantener lo que veníamos trayendo históricamente. Para nosotros no fue tener que adaptarnos a algo nuevo, sino dejar de preocuparnos de alguna manera de cosas que traía consigo tener 5 secciones con adolescentes de quince y dieciséis años” (Marcela-Directora Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

Según su relato, la escuela primaria volvió a recuperar “cosas” con la reforma actual, por ello es vista como “altamente” positiva, porque además no había mucho que acomodar (si es la vuelta a lo conocido) y doblemente beneficiosa porque no hubo que preocuparse más por los problemas del tercer ciclo de la E.G.B. Otra característica del uso del pasado como recurso discursivo es su función normativa. Diker (op.cit.) sostiene que lo que el pasado trae no es la escuela en su historicidad sino en su esencialidad y pretendida universalidad.

Ahora bien, y aquí está lo interesante, este recurso de apelar al pasado es a-histórico porque naturaliza a la escuela y además de ello imposibilita la percepción del cambio. Estas expresiones obedecen a elaboraciones de los sujetos para poder otorgar sentido a lo que está sucediendo, utilizando sus propios marcos interpretativos social e históricamente construidos.

Una docente de otra escuela primaria también evalúa positivamente a la reforma, por esa vuelta al pasado:

“A mí me parece que es positivo, que la primaria sea nuevamente de siete años y la secundaria de cinco. Yo creo que en Argentina no se tendría que haber modificado el sistema educativo con la Ley Federal. Pero en este país se hace todo al revés. Un fracaso. Así que mejor que ahora se volvió a lo de antes” (Silvia-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

En lo que plantea la maestra entrevistada hay un juego de asociaciones: por un lado la reforma actual es vista positivamente porque se vuelve a lo de antes, es decir una asociación de lo nuevo con lo viejo y a su vez con una adjetivación positiva, por otro lado, la reforma del año 1993 es vista como negativa y como un fracaso, emergiendo la asociación de la política educativa argentina con la copia y el fracaso. Apreciamos en las palabras de esta maestra una lectura de la política educativa de reforma de estilo lineal: reforma-fracaso-reforma-éxito. Es decir, sólo es positiva y exitosa la reforma porque se “volvió a lo de antes”, y allí también hay continuidad con la primaria conocida, pero se dejan de lado otros aspectos profundos de la reforma.

d. Efecto combo: sorpresa, imposición, improvisación.

Aquí lo que queremos introducir es la idea de cómo la suma de la imposición, lo sorpresivo y la cuota de improvisación conforman un combo que al decir de Ball (2012) convulsionan el contexto de la práctica y que probablemente incluso las reformas y sus mejores intenciones consiguen efectos directamente opuestos.

Dos docentes así lo expresan:

“había rumores...que sí...que no...que viene la ley, y bueno fue impuesto, sin ningún lugar a debate. Después hubo las titularizaciones en secundaria, que fueron un desastre, que fueron hechas sobre la marcha, improvisadas como todo” (María-Docente Escuela Primaria 1. Septiembre de 2013).

“Fue impuesto” (Silvia-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

Expresiones como "sobre la marcha", "improvisada", "de un día para otro", "todo de golpe", "cambio repentino", "brusco" dan cuenta de este efecto combo. Realmente conforman un conjunto de aspectos que se tornan convulsionantes de las prácticas en las escuelas y también por supuesto con efectos en la subjetividad.

Veamos el siguiente fragmento de entrevista:

"Generalmente nuestro país tiene esta anomalía...de que las cosas son de un día para otro. Y somos personas, y las personas necesitamos adaptarnos. Necesitamos capacitarnos, necesitamos analizar, y a veces los tiempos no son los necesarios" (Mónica-Vicedirectora Escuela 2. Noviembre de 2013).

Decimos justamente que las reformas afectan la subjetividad ya que en el centro de la retórica de las mismas están los sujetos-objetos de las políticas (Ball, Maguire & Braun, 2012). La Vicedirectora parece señalar una obviedad, pero que no lo es, "somos personas", como diciendo ¿Acaso los políticos y agentes impulsores de la reforma no se percatan de esto? El tiempo aparece como en dos ritmos. Por un lado ralentizado entre la sanción de una ley y su implementación provincial y por el otro sorpresivo, brusco y como imposición cuando se trata de las escuelas. No es de "mueble" pedir tiempo para, como ella dice, analizar, capacitarse, y en definitiva, adaptarse a lo nuevo. Viñao (2002) entiende que en tiempos de reforma la tarea de los docentes se caracteriza por "exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento" (p.75).

Otra maestra de primaria también insiste en el tiempo:

"Me parece que se tendría que haber hecho con otros tiempos, que todo ese desorden se podría haber previsto" (Marina-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

Los tiempos de las "escuelas reales" (Ball, 2013) no son los mismos tiempos que los de los agentes públicos encargados de la reforma, y por supuesto, tampoco son los tiempos de los textos políticos de reforma. La escuela se ve en el brete de ponerse a tono rápidamente a unos cambios improvisada y desordenadamente propuestos. ¿No se pudo prever el desorden? Es la pregunta que intenta responder esta maestra ante el clima de malestar y desorden generado en las escuelas.

Y ello tiene un claro correlato en el siguiente punto que vuelve a ese lugar donde la reforma se vuelve retórica, que regula la vida de las instituciones más en la idea de cambio en sí que en el contenido que parece querer cambiarse.

e. Efecto mucho-poco: muchos movimientos pero cambios poco profundos

En una entrevista le preguntamos a una docente qué cambios ella observaba a partir de la implementación de la reforma y nos contestó lo siguiente:

“No pasa nada. Para mí no hay una diferencia profunda en la práctica. Ahora la unidad pedagógica de primer ciclo es exactamente la misma que antes con la EGB (Marina-Docente Escuela Primaria 2. Noviembre de 2013).

Esta es la misma docente que nos decía que el desorden provocado por la implementación de la reforma se podía haber previsto. Se trata según sus palabras de una reforma que ha provocado movimientos en la escuela y en sus prácticas pero más bien por el desorden que provoca. Lo que aquí ella señala capta nuestra atención porque dice “no pasa nada”. Para ella si bien la reforma moviliza no produce cambios profundos. En su relato señala que la diferencia está en los modos de nombrar las cosas, pero que en definitiva es lo mismo que ya existe. Es poner un nombre nuevo o distinto a lo que se está haciendo. Esto también lo señala una docente de secundaria:

“Yo creo realmente que el cambio estuvo vaciado de contenido. Le cambiamos las etiquetas, en vez de ser tercero polimodal ahora es quinto, pero no se modificaron contenidos, no se modificaron curriculas, no se modificaron cosas profundas. Cambios de base no hubo, creo que eso fue una falencia importante” (Gabriela-Docente Escuela Secundaria 2. Diciembre de 2014).

El imperativo de la implementación de la reforma parece cobrar fuerza por sobre su contenido. Nuevamente aparece la adjetivación de la profundidad para hablar de la reforma, sólo que en su forma opuesta. Lo que falta es profundidad, señala la docente. La reforma parece tocar sólo la superficie, la epidermis de la cultura escolar diría Viñao (2002). Una reforma que implica “cambiar etiquetas” y que está “vaciada de contenido”. En este punto debemos decir que tal vez el contenido de la reforma toque solo la superficie pero en realidad la regulación que opera es la de la idea de cambio. En ese caso sí podemos decir que toca profundamente a los sujetos en tanto la reforma aparecen términos diferentes

para pensar las cosas de modo diferente. Así la retórica de la reforma se instala, opera y regula.

¿Qué cambia? ¿Cuánto cambia lo que cambia? ¿Hay cambio realmente o es lo mismo de siempre?

“Para nosotros la mayor modificación fue en séptimo. Porque de 1ro a 6to no hay tantas modificaciones. En la denominación si, que está a cargo de maestras, que tiene más horas, pero no hay tantos problemas” (Mónica-Vicedirectora Escuela 2. Noviembre de 2013).

Está claro, hay un cambio en el alivio que provocó a las primarias sacarse de encima a púberes y profesores. Pero junto con ese alivio se vuelve recurrente en las entrevistas la cuestión de que los cambios son sólo cambios en las denominaciones o “etiquetas”. En la primaria, los sujetos advierten pocos cambios, casi nada.

f. Efectos de corto plazo: desafectación y resguardo laboral

En primaria, la disolución del tercer ciclo de la E.G.B. hizo que los directivos que tenían a cargo ese ciclo fueran reacomodados en la misma escuela o en otras. Muchos docentes que fueron desafectados de séptimo año se vieron ante la encrucijada de quedar en resguardo laboral o presentar un proyecto en secundaria porque su salario se vería afectado en breve tiempo. Una de las docentes entrevistadas sostenía la incomodidad que le generaba que le paguen por no trabajar, no presentó proyecto pero se ofreció para tareas administrativas. Estos efectos que producen las políticas cuando se ponen en acto no sólo involucran a los cambios en sí sino a sus múltiples y probablemente, también, inesperados efectos. Los sujetos se sienten conducidos a tomar una decisión en un abanico de posibilidades cero incluso donde el sujeto debe tomar decisiones que lo enfrentan a quedarse sin su salario. Al decir de Grinberg (2006) ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad. En aplicación a una libertad plena, el escenario se presenta como tú tienes que elegir teniendo la posibilidad de hacerlo, cuando en realidad vemos que esto no es así o no de ese modo. En este contexto de regulación de la libertad, siguiendo a Ball

(2002) los profesores son impelidos a reflexionar sobre sí mismos como individuos que hacen cálculos sobre sí.

A modo de cierre: para seguir pensando cómo opera la reforma

A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta de cómo las políticas actúan, moldean y afectan la vida de las instituciones educativas y de los sujetos. A partir de los relatos de docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias nos aproximamos a la afectación que las políticas, en este caso de reforma, provocan. Así, observamos qué posiciones asumen los sujetos, qué aspectos enfatizan por sobre otros y, en definitiva, cómo interpretan y traducen (Ball et. al, 2011; Ball, Maguire y Braun, 2012) la reforma educativa emprendida en la provincia de Santa Cruz a partir del año 2013.

La efectividad de la retórica reformista se evidencia en los relatos de los docentes. Si bien el tiempo para la lectura y familiarización con los cambios es escaso, se advierte una interesante circulación de terminología e ideas propias de la retórica de la reforma que da cuenta de cómo la misma opera como tecnología de regulación. El cambio, lo nuevo, la invocación de "la ley" y la misma idea de reforma adquieren relevancia y recurrencia en las entrevistas.

Vemos irrumpir una reforma que en poco tiempo demanda grandes cambios en un escenario en que el Estado no garantiza las condiciones óptimas en las escuelas para que esto acontezca y en el cual los docentes, sujetos y objetos de las políticas, se ven a sí mismos como "muebles sin voz".

En este artículo describimos y analizamos algunos efectos identificados como producto de las tecnologías de reforma, que no son otra cosa que tecnologías de poder y tecnologías del yo que buscan a través de diferentes mecanismos la producción, en el sentido propuesto por Foucault (1990), de acciones sobre los otros y acciones sobre uno mismo.

Foucault señala a partir de la noción de tecnologías, esas pretendidas maneras de actuar sobre los otros, es decir que se encuentra hablando de prácticas de gobierno, de la dirección de las conductas. Para él, gobernar implica estructurar un campo de acción eventual de otros (Foucault, 1984). Si pensamos a la refor-

ma escolar en estos términos estamos advirtiendo una problematización del asunto que va en múltiples direcciones al conformar una trama de relaciones de poder. Así, enfocarse en el análisis de los efectos que produce la reforma en tanto tecnología en sí implicó preguntarse cómo aparece la novedad enlazada a la reforma, qué lugar ocupa la novedad en la escuela, cómo esa novedad es apropiada y/o resistida, qué posiciones van asumiendo los sujetos ante la recepción de la reforma, qué mecanismos ponen en funcionamiento para la puesta en acto, cómo desde sus saberes y experiencias traducen los diferentes lineamientos, cómo evalúan y modifican su accionar en función de esos nuevos lineamientos, entre otras.

La discusión que aquí se procuró sostener giró en torno a la idea misma de reforma. Entendemos que el sólo hecho de hablar en el lenguaje de reforma produce efectos en la experiencia de sí. Como Popkewitz (1994) y Ball (2002) sostienen, las reformas tienen consecuencias, o mejor dicho, producen y participan en la estructuración del yo. Nos referimos a procesos de gobierno de los otros que devienen en el gobierno de sí mismo. Es el modo en que funciona en estos tiempos la racionalidad del gobierno, generando las condiciones para que la conducción se vuelva auto-conducción (Grinberg, 2015). Los sujetos somos producidos por la reforma, atravesados y afectados por ella, en tanto supone un despliegue y articulación de tecnologías de gobierno y auto-gobierno.

Recibido: 08/03/2017

Aceptado: 20/08/2017

Notas

¹ Para la identificación de los docentes y directivos se utilizan nombres ficticios. En cuanto a las escuelas, se sigue una denominación vinculada al nivel de enseñanza y una numeración solo a efectos de identificación y no de jerarquización.

² Las tecnologías de la información y de la comunicación (Tics) aparecen en un lugar central en la reforma del año 2006. Las ofertas oficiales de formación en Tics a través del entorno virtual acompañaron el Programa Conectar Igualdad.

³ Puede profundizarse el tema de las relaciones entre educación y tecnología en Bang y Roldan (2013). Allí presentan un análisis de datos empíricos sobre cómo y para qué se usan las Tics dentro y fuera de la escuela, cómo se posicionan los sujetos con relación a las tecnologías y cómo se apropian de los discursos que circulan sobre las mismas. En clave territorial analizan cómo el acceso a las tecnologías es desigual y heterogéneo y cómo la conectividad no es tan libre como se piensa desde discursos neoliberales.

⁴ Viñao (2000) desde una perspectiva histórica aborda el cambio en educación y elabora una tipología del cambio. Diker (2010) analiza el lugar que ocupa el cambio en el discurso pedagógico.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor, Rosario.
- BALL, S., MAGUIRE, M. & BRAUN, A. (2012) *Howschools do policy: policyenactments in secondary schools*. Routledge.
- BALL, S. (2002) "Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad" En *Revista Portuguesa de Educacao*. Año/col 15. Nº 002. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- BALL, S. et.al., (2011) "Policysubjects and policyactors in schools: some necessary but insufficient analyses" en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 32, Nº 4, October 2011, pp. 611-624. Routledge. DOI: 10.1080/01596306.2011.601564.
- BALL, S. (2012) "Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade" En *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, junio. Disponible en <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- BALL, S. J. (2013) *Education Debate*. Great Britain: The Policy Press.
- BANG, L. Y ROLDAN, S. (2013) "Dispositivos pedagógicos y tecnologías: sobreusos, costumbres y fetiches" En Grinberg (coord) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Argentina: Unpa Edita.
- BOWE, R., BALL, S. & GOLD, A. (1992) "Reforming education & changing schools: case studies" in *Policy Sociology*. Routledge, London.
- DÍAZ BARRIGA, A. e INCLÁN ESPINOSA, C. (2001) "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 25. Enero-Abril. OEI. Disponible en <http://rieoei.org/rie25f.htm>
- DIKER, G. (2010) "Los sentidos del cambio en educación" En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: ese acto político*. Fundación La Hendija, Entre Ríos.
- FOUCAULT, M. (1984) "Cómo se ejerce el poder" En Dreyfus, H., Rabinow, P. y Foucault, M. *Un Parcours Philosophique*. Editions Gallimard, Paris. Disponible en: <http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf>
- FOUCAULT, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós
- GRINBERG, S. (2006) "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento" En *Revista Argentina de Sociología*. Año 4, Nº 6. ISSN 1667-926. Pp. 67-87.
- GRINBERG, S. (2015) "El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento" En *Textura*, Vol.17, Nº 34. Pp. 10-31.
Disponible en: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1474/1126
- GUBER, R. (2005) *El salvaje metropolitano*. 1ed.1 reimp. Paidós, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1994b) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.
- SCRIBANO, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo, Bs As.

- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press, Cambridge.
- VIÑAO, F. A. (2000) Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas) En *Revista Teías*, Vol. 1, Nº 2, Pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2000.23855>.
- VIÑAO, F. A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid.

Educación, desarrollo y empoderamiento: hacia un nuevo planteamiento de la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales

Education, development and empowerment: towards a new approach of university training of educators and social workers

*Manuel Barbosa**

Resumen

Este artículo proporciona una clave para plantear en nuevos términos la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales. El punto de partida está constituido por la revisión de la relación entre educación y desarrollo, como medida para poner en evidencia la cacofonía de agendas y narrativas que rodea ese importante tema de actualidad. A continuación, y en una segunda etapa, surge la nueva designación del desarrollo como empoderamiento, es decir, como refuerzo de los poderes personales que son esenciales para la ciudadanía y la calidad de vida. Finalmente, y teniendo por base ese ejercicio de reconceptualización, avanzamos con las líneas maestras de una pedagogía que, edificada a la luz del desarrollo como empoderamiento, sirve para replantear, con propósitos de isomorfismo, tanto la formación como la actuación de educadores y trabajadores sociales.

Palabras Clave: educación; desarrollo; empoderamiento; formación universitaria.

Abstract

This article provides a key to consider in new terms the university training of educators and social workers. The starting point consists of the review of the relationship between education and development as a measure to put in evidence the cacophony of agendas and narratives that surround this important current subject. Following, in a second stage, the redefinition of development as empowerment emerges, i.e., as a reinforcement of personal powers that are essential to citizenship and life quality. Finally, and based on that exercise of reconceptualization, we advance with the guidelines of a pedagogy that is, built in the light of development as empowerment which serves to rethink, with purposes of isomorphism, the training as well as the performance of educators and social workers.

Key words: education; development; empowerment; university training.

BARBOSA, M. (2018) "Educación, desarrollo y empoderamiento: hacia un nuevo planteamiento de la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 203-220. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Dr. en Educación. Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal).
E-Mail: mbarbosa@ie.uminho.pt

Introducción

Por cuestiones de legitimidad y de relevancia social, la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales, no se puede permitir el lujo de ignorar las nuevas gramáticas de dignidad humana que afloran en los espacios democráticos, incluso porque en estos espacios de geometría variable, esos especialistas de lo humano serán puestos a prueba. Una institución de educación superior solo será superior y verdaderamente aliada de la buena formación si se mantiene atenta a las señales de los tiempos y reflexiona continuamente sobre la preparación que proporciona a esos profesionales, sea en términos de comprensión y análisis de las realidades sociales vigentes, o bien en términos de apertura a las necesidades y a las demandas de sus públicos: alumnos del sistema de enseñanza, usuarios de los servicios sociales, comunidades residenciales y toda suerte de organizaciones y colectivos humanos.

La preparación de educadores y trabajadores sociales en el nivel de la enseñanza superior precisa hacer justicia a esa palabra "superior", no por desprecio o desconsideración hacia otros niveles de la formación profesional, sino porque se orienta a contribuir con demandas de mayor humanización y mayor democratización que le llegan del entorno social, especialmente de los que tienen menos poder para hacer oír su voz. En consecuencia, toda la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales debe exponerse a considerar, en su diseño y en su implementación, una orientación sin rodeos en defensa del "empoderamiento" como nueva vena de desarrollo.

El desarrollo, tan debatido y últimamente cuestionado, se concibe, o se debe concebir, cada vez más como "empoderamiento". Articulando esta nueva perspectiva de desarrollo con la educación, nos proponemos tomar en consideración la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales. Creemos que no puede ser de otro modo, dado el actual estado de nuestras sociedades y de la formación que se desarrolla en los foros universitarios. Partiremos, como parece necesario, de una confrontación entre educación y desarrollo, destacando la importancia de esta relación y, sobre todo, poniendo en

evidencia la cacofonía de agendas y narrativas que implica ese importante tema en la actualidad.

Ya en una segunda etapa, el propósito es volver a analizar el desarrollo como empoderamiento y mostrar, en un esfuerzo que tiene tanto de aclaración como de sistematización, los diferentes modelos existentes en función de los cuales se puede hacer, de aquí en adelante, la promoción de una nueva gramática de lo humano, es decir, el empoderamiento como "más poder" para "poder más". Finalmente, y no menos importante, enfrentaremos la posibilidad de concebir la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales (profesores, asistentes de educación de adultos y de intervención comunitaria, animadores sociales, trabajadores de la salud, etc.) en función de una pedagogía concebida en la línea del desarrollo entendido como empoderamiento. En este último tramo del artículo la intención es investigar la posibilidad de isomorfismo entre la futura práctica profesional de educadores y trabajadores sociales y la formación recibida en contexto universitario.

Educación y desarrollo: la cacofonía de agendas y narrativas

Acerca de la educación y del desarrollo todo parece ser consensual: se dice que no hay educación que no sirva, de una forma u otra, de ayuda al desarrollo y que éste, como evolución positiva para un estado deseado, no puede darse sin la contribución de la educación. Esto es lo que se repite (y lo que nos quieren hacer creer) en toda una vasta retórica acerca de la relación simbiótica entre educación y desarrollo, particularmente en textos relativos a Naciones Unidas (ONU). En esos textos normativos existe una legión de afirmaciones según las cuales la educación es esencial para el desarrollo, que es justo la clave o la condición *sine qua non* del desarrollo, siendo necesario, por esa razón fundamental, revalorizar el papel estratégico de la educación en busca del desarrollo personal, social y comunitario.

Quien así se pronuncia acerca de la educación y del desarrollo, sea en resoluciones de Naciones Unidas sobre el desarrollo humano y el desarrollo sostenible (concretamente en la Resolución Nº 57/254 en la cual se proclama el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible), sea

en planes de acción que esa misma agencia elabora para los estados miembros sobre esa y otras materias afines, parece olvidarse que ese tema, el de la educación y el desarrollo, está rodeado de polémicas desconcertantes, causando no pocas situaciones embarazosas cuando queremos saber a qué tipo de desarrollo se vincula la educación. El hecho de que la educación (como auxiliar de las dinámicas del progreso social) deba colocarse al servicio del desarrollo y que necesite asumirse en esa función para contar con una efectiva relevancia social, es un asunto que no provoca problemas. Con toda seguridad, lo que sí causa problemas más que nunca, frente a la proliferación de concepciones divergentes de desarrollo o de agendas/narrativas sobre ese tema, es la vinculación y, por lo tanto, la relación de la educación con determinada modalidad de desarrollo -o de postdesarrollo como quieren los adversarios del modelo dominante de desarrollo-, es decir, el desarrollo cuya agenda/narrativa se consustancia en el crecimiento económico medido en términos de progresividad del Producto Interno Bruto *per cápita*.

Esas visiones despolitizadas, o insuficientemente politizadas, típicas de un consenso blando, acerca de la relación entre educación y desarrollo, ayudan a olvidar que el "desarrollo es un concepto normativo" (Nussbaum, 2012: 69) y que, por ese hecho, es un concepto polémico y ampliamente disputado. Bajo el ropaje aparentemente neutro del desarrollo hay siempre una agenda escondida y una narrativa concomitante. Es importante, por lo tanto, desvelar las agendas/narrativas que se ocultan por detrás del término "desarrollo" para no permanecer cautivos de "significaciones imaginarias" (Castoriadis, 2005: 65) que no queremos en absoluto o que consideramos indeseables.

Por el bien de una explicación lúcida y crítica que interesa sobremedida a una ciudadanía adulta, es decir, a una ciudadanía informada y dueña de sí misma, conviene mostrar que el desarrollo, en su naturaleza intrínsecamente normativa, remite para horizontes de significado no solo distintos, sino también conflictivos entre sí. No es ciertamente lo mismo identificar el "desarrollo con el crecimiento económico" y todas las consecuencias que de él se derivan, o entenderlo más allá de ese reduccionismo, como "desarrollo humano", en la línea del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1990), o como "desarrollo sostenible"

en relación con las distintas cumbres de la tierra, especialmente la de Río de Janeiro de 2012, titulada de forma abreviada "Río+20", y del Informe de la Comisión Mundial sobre el Medioambiente y Desarrollo (1987).

El desarrollo en torno al que se concibe la educación presenta de hecho muchas identidades y apellidos, generando a su alrededor una gran cacofonía de agendas y narrativas. En primer lugar, la agenda/narrativa del crecimiento económico continuo, o del crecimiento indefinido de la prosperidad material, que desde hace mucho tiempo prevalece en la orientación de las políticas públicas y consiste básicamente en «asimilar felicidad y PIB» (Latouche, 2011: 48). Esto significa que, cuanto mayor sea la progresión del «valor monetario de la producción mercantil y no mercantil» (Méda, 2013: 92) de un país o región, mayor será el bienestar o la felicidad de la población. Esta apuesta a la primacía del rendimiento y de la riqueza, además de esconder otras dimensiones de la vida humana, igualmente necesarias para la felicidad y el bienestar, tiene el gran defecto de no tener en cuenta su insustentabilidad, ya sea en términos ecológicos o ambientales, ya que remite a un desarrollo basado en la explotación desenfrenada de los recursos naturales, o bien en términos económicos y sociales, no sólo por generar recurrentes inestabilidades macroeconómicas, sino también por ignorar o eludir la responsabilidad de una justa distribución de la riqueza (Jackson, 2011).

Por lo demás, y desde el punto de vista de su articulación con la educación, como alerta Martha Nussbaum en *Not for profit. Why democracy needs the humanities* (2010), lo que ese modelo de desarrollo acarrea, tal vez más hoy que en el pasado, es el brutal estrechamiento del currículo de formación de las generaciones jóvenes, actualmente más interesado en valorar y en cultivar las formaciones técnicas especializadas que las hacen competitivas en el mercado de trabajo, que en destacar la promoción de capacidades que son esenciales para la salud de la democracia y para una aproximación constructiva sobre los problemas más preocupantes del mundo contemporáneo, tales como la capacidad de pensamiento crítico, o incluso la capacidad de superar los intereses locales para enfrentar los intereses mundiales y la capacidad de reaccionar con empatía ante las dificultades vividas por otras personas.

La alternativa a esa agenda/narrativa que equipara, de buen grado, el concepto de desarrollo con la *démarche* del crecimiento sin trabas, es lo que se puede llamar, según un planteo que incluye posiciones próximas, la agenda/narrativa del “desarrollo humano”. Más que la prosperidad material y los índices de consumo, lo que importa en esta nueva agenda/narrativa del desarrollo, es la efectiva mejoría de la calidad de vida de las personas, medida no solo en términos de Producto Interno Bruto, sino también en términos de libertades o capacidades y derechos humanos, incluyendo el derecho al desarrollo sostenible (Palop, 2011), tal como se promueve desde el ecologismo, en base a unas acciones que defienden una nueva racionalidad del desarrollo, necesariamente más ecológica que económica. El propósito real del desarrollo humano es la potenciación de la persona, pues lo que verdaderamente importa son las personas:

“Son las personas quienes importan en última instancia; los beneficios económicos constituyen solamente medios instrumentales para las vidas humanas, que son sus fines. La finalidad del desarrollo global -como la finalidad de una buena política a escala nacional- consiste en hacer posible que las personas vivan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y formen una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad humana de todos los individuos” (Nussbaum, 2012:217).

La persona, y no propiamente los beneficios económicos, es la que se perfila como verdadera agenda/narrativa del desarrollo dentro de esa concepción.

¿Qué posición asume la educación frente a esta nueva orientación del desarrollo? Se diría, con base en los trabajos de Amartya Sen y de Martha Nussbaum, que el papel de la educación consiste en expandir libertades o capacidades, es decir, en ampliar «las potencialidades del individuo para hacer lo que una persona valora fundadamente» (Sen, 2003:71), o también se puede entender que:

“La educación (en las escuelas, en la familia o en los programas de desarrollo tanto para niños como para adultos gestionados por organizaciones no gubernamentales), forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en *capacidades internas* desarrolladas de muchas clases” (Nussbaum, 2012:181).

La pregunta que se le hace a la educación, en el contexto de esta agenda/narrativa del desarrollo, es qué ha sido ésta capaz de hacer para que las personas tengan más oportunidades de actuar y de elegir. No entra dentro de esa pregunta,

hablando con mayor propiedad, cuestionarse el orden socialmente injusto que impide que tantas personas sean y hagan lo que más valoran en la vida, ni tampoco la capacitación para una intervención eficaz en el cambio de ese orden. Es verdad que esa apreciación no quiere decir que no haya virtudes en la agenda/narrativa del desarrollo humano y en el proceso educativo al que va asociado. Ese modelo de desarrollo fue impulsado especialmente a nivel del sistema de organizaciones de las Naciones Unidas y, en particular, en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, por lo menos desde 1990. Lo que se pretende dejar claro es que tal vez por estar demasiado preocupado en establecer compromisos con intereses que no siempre coinciden, no se afirma políticamente como debería, esto es, no radicaliza su discurso en términos de combate a las injusticias que comprometen las libertades o las oportunidades de las personas. En parte, lo que quiere decir García Rubio (2011:21) es esto, cuando destaca que el “paradigma del desarrollo humano” no sólo es complaciente con el orden mundial vigente, sino que también renuncia a buscar responsabilidades políticas por ese orden. Además de eso, no se da la debida importancia a los aspectos estructurales que explican la ausencia de oportunidades en muchos segmentos de la población, por no hablar del significado individualista que atribuye al desarrollo, incluso si es adecuado reconocer que dicho paradigma supera en significado humano las agendas y las narrativas que se centran, de forma reductora, en el Producto Interno Bruto, en el aumento de rendimientos, en la modernización social, en la industrialización, en los avances tecnológicos, en la aceleración del crecimiento y en la satisfacción de preferencias.

Sea como sea, y eludiendo alguna exageración en esa crítica al paradigma del desarrollo humano, concretamente en lo que concierne a las posiciones más recientes de Martha Nussbaum (2012), la agenda/narrativa de este enfoque de desarrollo ganaría en profundidad y amplitud si evolucionase hacia una visión del “desarrollo como empoderamiento”, es decir, como refuerzo de los poderes personales de cada ser humano y, por lo tanto, como proceso de adquisición de poderes psicológicos, socioculturales y políticos, y no tanto la expansión de sus

libertades u oportunidades, cómo valora hasta cierto punto de forma despolitizada el denominado paradigma del desarrollo humano.

El desarrollo como empoderamiento: en torno a los principales modelos

La hermenéutica del desarrollo a la luz del empoderamiento, relanzando una interpretación más amplia de ese proceso, se revela también pertinente en dos sentidos convergentes: por un lado, permite más fácilmente situar la cuestión del poder en el centro del desarrollo, concurriendo así a su politización (lo cual constituye una ventaja y una necesidad urgente, debido a que vivimos en una época en la que la tendencia más firmemente establecida es el vacío político en cuestiones sociales) y, por el otro, permite también abrir la discusión acerca de las dimensiones que caracterizan a las “personas potentes”, es decir, a los sujetos que son capaces de influir en las decisiones que afectan a sus vidas y que tienen la fuerza o el poder de construir otro mundo de posibilidades cuando son víctimas de situaciones que atentan contra su dignidad.

Presentando esas ventajas interpretativas, el desarrollo como empoderamiento, requiere, sin embargo, tomar en cuenta determinadas precauciones, pues, dado que se asienta sobre la noción de empoderamiento, lleva consigo sus mismas ambigüedades. La polisemia del término “empoderamiento” y sus diversas connotaciones políticas, por lo menos como se visualiza en su recorrido histórico reciente (entre la década de 1970 y la actualidad), permiten hablar de diferentes interpretaciones y, desde luego, de modelos diferenciados de desarrollo.

A la luz de la interesante sistematización de significados de empoderamiento realizada conjuntamente por Marie-Hélène Bacqué y Carole Biewener en la obra *L'empowerment, une pratique émancipatrice* de 2013 y utilizando creativamente algunas de sus categorizaciones, creo que podríamos avanzar de manera innovadora con tres modelos de desarrollo como empoderamiento:

- el modelo radical o integral, inscrito en las concepciones feministas del empoderamiento y en las prácticas de movimientos populares, donde el desarrollo tendría por objetivo la adquisición de poder (tanto el “poder sobre”

como el "poder de" y el "poder con") entendido desde una óptica socio-antropológica de la emancipación y de la transformación social;

- el modelo social-liberal, característico del desarrollo que se articula con la visión reformista del empoderamiento, concretamente del empoderamiento comprometido con las políticas de modernización o reinención del Estado, es decir, con las nuevas formas de regulación y gestión de bienes públicos, donde se valora el capital social, la inclusión, la ciudadanía y la participación, pero no la transformación de las estructuras que soportan injusticias y desigualdades sociales;
- Y, finalmente, el modelo neoliberal, que prevalece hoy en las acepciones gerenciales y neoliberales de empoderamiento, en la medida en que ve ese identificativo del desarrollo como proceso individual, y tan solo individual, de responsabilización personal, de *self-help*, y de capacitación para las elecciones (racionales) que cada uno va a hacer en el ámbito del mercado.

El empoderamiento, palabra procedente del inglés *empowerment*, es la clave de esos tres modelos de desarrollo. Por lo tanto, es importante analizar qué se entiende verdaderamente por empoderamiento. Es decir, ¿qué tipo de empoderamiento es ese que se desdobra dentro de cada modelo en significados específicos? En resumidas cuentas, ¿qué es el empoderamiento como señal distintiva de los modelos de desarrollo que lo toman como referencia central?

En primer lugar, se comenzará por el significado más amplio, ¿qué se entiende por empoderamiento en el modelo radical o integral? Según este modelo, el empoderamiento es simultáneamente un proceso individual y colectivo, cuyo objetivo es ayudar a los sujetos a conducir sus vidas y también a emanciparse, siendo importante, en la línea de las teorías de transformación social de Paulo Freire o de algunos sectores del movimiento feminista, la realización de un proceso o dinámica de "conscientização" (Freire, 1975: 145) como parte de un proceso de acción: "se reflexiona para actuar y esta capacidad real de acción es fundamental para una intervención de *empowerment*" (Pinto, 2013:53). Basada en una consciencia de la opresión social, de las desigualdades en la distribución del poder y de los recursos, esta concepción de empoderamiento pretende que los individuos

y los grupos aumenten su poder de acción, desarrollando competencias tanto para ganar influencia colectiva y política como para ejercer presión en el reparto de recursos sociales. Aquí se conjuga la toma de consciencia crítica con el compromiso crítico y político de sujetos individuales y de grupos articulados.

El empoderamiento radical, visto en su integridad, articula tres dimensiones:

- la dimensión individual o interior, es decir, el proceso que permite a cada individuo desarrollar una consciencia crítica y su capacidad de actuar, implicando, por ese hecho, la construcción de una imagen positiva de sí mismo, la adquisición de conocimiento y competencias que favorezcan la comprensión crítica del medio, el desarrollo de recursos individuales y la elaboración de estrategias para que puedan alcanzarse los objetivos personales y colectivos;
- la dimensión interpersonal, organizativa o colectiva, es decir, el desarrollo de la capacidad de actuar en colaboración y coordinadamente sobre las personas y recursos del contexto social;
- Y, por último, la dimensión política o social que aborda la cuestión de la transformación de la sociedad a través de la acción colectiva, concretamente cuando es necesario modificar esquemas de poder y situaciones generadoras de injusticias que no pueden atribuirse a la culpa o ineptitud de los individuos.

Correspondiendo a visiones reformistas, ya sea de la democracia, o de la regulación y gestión de bienes públicos, el empoderamiento característico del modelo social-liberal no va tan lejos en la afirmación del carácter político de ese proceso, por lo menos no tan lejos como sería deseable por el empoderamiento defendido por organizaciones feministas y movimientos populares. El empoderamiento que está en cuestión valora en realidad el refuerzo de los poderes del individuo, concretamente el poder de llevar a cabo múltiples opciones y el poder de hacer opciones de vida. Sin embargo, este no llega a cuestionar las dimensiones estructurales de las asimetrías o desigualdades que obstaculizan en realidad muchas oportunidades.

La dimensión social y política del empoderamiento, cuando está presente, solo se considera, como subrayan Bacqué y Biewener (2013), en la "única perspectiva

de que las instituciones se vuelvan más representativas y que estimulen la reforma de las políticas públicas, ayudando a la construcción de coaliciones en torno a este compromiso” (p. 94). Por lo tanto, aunque incida en la capacitación del sujeto hacia formas más democráticas de regulación de los bienes públicos, valorando el capital social, la responsabilidad, la inclusión, la ciudadanía y la participación, el empoderamiento social-liberal resulta insuficiente desde el punto de vista político y atenúa significativamente el sentido radical del empoderamiento integral o multidimensional, concretamente desmerece el cuestionamiento de los diferenciales de poder que están en la base de la pérdida de poder (*disempowerment*) de los grupos vulnerables.

La despolitización del empoderamiento, si ya es visible en el ámbito del modelo social-liberal y, consecuentemente, en los programas que de él se derivan, ya sea a nivel doméstico o a nivel internacional, resulta más evidente en el empoderamiento que sustenta el modelo neoliberal. Como proyecto de refuerzo de poderes o capacidades, ese empoderamiento es estrictamente individual. Consiste, principalmente, en acciones de responsabilización de los individuos orientadas, en última instancia, hacia la autoayuda (“self-help”) (Bacqué y Biewener, 2013:45), en otras palabras, son acciones destinadas al cuidado o auxilio de uno mismo. El empoderamiento, en tal caso, remite a individuos que deben encargarse de sí mismos: se espera que los individuos reforzados en su capacidad de actuar se integren en el mundo del trabajo y del consumo. Estar “empoderado” significa tener la capacidad de conducir la propia vida, de ser empresario de uno mismo, realizando las opciones más apropiadas para surfear la ola de las oportunidades. La promesa emancipadora del empoderamiento se sitúa aquí al servicio de un proyecto estrictamente personal centrado en el aumento del bienestar material en una economía de mercado competitiva. El poder, que constituye la raíz del empoderamiento, remite a la libertad individual, la libre elección, las oportunidades individuales que son antes que nada las del mercado. La cuestión de la emancipación individual, esto es, la superación de las diferentes formas de dominación que afectan al sujeto en sus espacios de convivencia y de la transformación social no se toman en consideración tal como ocurre en el

empoderamiento radical o integral. Lo que importa verdaderamente no es redistribuir los recursos y transformar las estructuras consideradas injustas, sino fortalecer cada individualidad para que pueda ganar las batallas de la competencia en un mundo cada vez más competitivo entre iguales. El empoderamiento, ciñéndose estrictamente a lo individual, no tiene que ansiar otras metas u objetivos.

Una vez redefinido como empoderamiento, el desarrollo necesita, por lo tanto, manejar con cautela esa noción, dadas sus connotaciones políticas diversas, si no opuestas, en algunos de sus aspectos configuradores. De cualquier forma, la nueva definición de desarrollo en términos de empoderamiento y, por lo tanto, de la adquisición de poder o poderes, es suficientemente polifacética para sustituir con ventaja las agendas/narrativas de desarrollo con más impacto en los discursos públicos contemporáneos. Además de eso, el concepto integra un conjunto de perspectivas acerca de los poderes personales que pueden ser interesantes para revisar la formación superior de educadores y trabajadores sociales, más concretamente en lo que concierne a la pedagogía que se convoca para delinear y enmarcar esa formación en los espacios de capacitación de las universidades.

La formación superior de educadores y trabajadores sociales: una pedagogía en la línea del desarrollo como empoderamiento

La formación de educadores y trabajadores sociales más que un sector del mercado en el que se podrán hacer buenos negocios, constituye, sobre todo, un compromiso cívico con la mejora de la calidad de vida de un país, de una región, de un estado o de una nación. Lo que verdaderamente cuenta al final de todo es la contribución que esa formación acaba por dar al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y a la consagración de sus aspiraciones a una existencia que concuerda con las gramáticas de dignidad humana más ampliamente reconocidas hoy en día: la gramática de los derechos humanos, por un lado, y la de la democracia, por el otro.

Las instituciones que se comprometen con la formación de educadores y trabajadores sociales, más concretamente las universidades y los institutos superiores, sean del dominio público o privado, tienen la obligación de situar esa

formación en el ámbito de las gramáticas de dignidad humana que hoy proliferan en los campos sociales más diversos, ayudando, antes que nada a los futuros profesionales de lo social y de lo humano, a comprenderlas. En lo que concierne a la gramática de los derechos humanos es importante mostrar que las personas son más conscientes de su existencia y que, aunque puedan discordar de las concepciones más "convencionales de los derechos humanos" (Santos, 2013:25), por considerarlas demasiado individualistas y excesivamente centradas en los derechos civiles y políticos, están dispuestas a luchar por la concretización de esa gramática en la vida de todos los días, concretamente en lo que respecta a los derechos sociales, económicos y culturales. Las luchas por los derechos humanos son reales, pues las personas no aceptan la condición de "ciudadanos desnudos" (Appadurai, 2013:147), es decir, la condición de ciudadanos desprovistos de derechos y prácticamente invisibles ante los poderes dominantes, aunque no siempre reaccionen de la manera más adecuada y eficiente ante esos poderes fácticos, al no estar lo suficientemente formadas y fortalecidas en términos de expresión civilizada de sus reivindicaciones en el ámbito público y de organización para el cambio o transformación de realidades sociales injustas.

Los derechos humanos son hoy una poderosa gramática de principios de vida digna a la que se recurre cada vez más para pedir justicia: "justicia económica", entendida como redistribución de riqueza; «justicia cultural», entendida como reconocimiento; y "justicia política", entendida en la dimensión de representación en los órganos de decisión (Fraser, 2012:284-285). Las instituciones que son afines a la buena formación de educadores y trabajadores sociales no ignoran la importancia y la pujanza de esa gramática de dignidad humana, como tampoco ignoran, seguramente, esa otra gramática que se consustancia con el ideario de la democracia y que también requiere por parte de los ciudadanos capacidad de actuar coordinadamente con otras personas y sobre los recursos, además de capacidad de comprensión crítica de las problemáticas sociales y de intervención a favor de cambios y transformaciones en consonancia con los valores democráticos. El empoderamiento también tiene lugar en el ámbito de la defensa de esta nueva gramática, aunque sólo sea porque es necesario pasar de una democracia de papel

para una democracia de cuerpo entero, congruente con sus “promesas de vida decente y digna” (Barbosa, 2013:13). En otras palabras, hacer de la democracia algo que no tenga solo que ver con los votos y la representación de los ciudadanos, sino algo que tenga que ver también con “la dignidad y el modo de vida”, como subraya Arjun Appadurai a propósito de la profundización de la democracia, teniendo sobre todo en cuenta a los más vulnerables de la sociedad (2013: 250).

La formación superior de educadores y trabajadores sociales debe adecuarse a las exigencias de las sociedades actuales, para ello necesita articularse con una nueva pedagogía: la pedagogía que, construyéndose en la línea del desarrollo como empoderamiento, debe enfrentar el desafío de aproximar la formación de esos profesionales a las necesidades reales de sus públicos, es decir, las necesidades de aumento de poder en muchas y diversas áreas. Por lo tanto, es la propia formación de educadores y trabajadores sociales la que debe regirse por el empoderamiento. El empoderamiento de educadores y trabajadores sociales podría ser tomado como eje articulador de una pedagogía que se proponga guiar y enmarcar, de otra manera, la formación de esos profesionales en los niveles de la enseñanza superior; esta pedagogía se puede extender sobre varios temas y dar lugar a amplios desarrollos.

El propósito de este artículo no es la exhaustividad o ambición totalizadora en el análisis, sino tan solo una ilustración que sirva para ulteriores profundizaciones de algunas de las dimensiones que se presentan como esenciales para el empoderamiento de esos profesionales. En primer lugar, el empoderamiento cognitivo, que consiste, por un lado, en el refuerzo del poder de comprensión de las realidades sociales que afectan a las vidas de las personas, concretamente a los diferenciales de poderes o asimetrías que crean subordinaciones y situaciones indignas y, por el otro, el desarrollo de una consciencia crítica como etapa previa a una acción transformadora y emancipadora, ya sea bajo la forma de “conscientização” (Freire, 1975:30), ya sea en la modalidad de “consciousness raising” (Bacqué y Biewener, 2013:69), a pesar de todas las dificultades de acceso a la complejidad del sistema social (Flickinger, 2014).

Una dimensión de empoderamiento que completa a la anterior y que es igualmente inevitable en la formación de educadores y trabajadores sociales, dado que tendrán que enfrentar realidades humanamente exigentes en términos emocionales, es lo que se puede llamar, en base a la conceptualización de Nelly Stromquist (1995), empoderamiento psicológico, es decir, la acción que consiste en reforzar la creencia del sujeto en sí mismo y en mejorar su autoestima y su autoconfianza para que se convenza de que, a pesar de la existencia de fuerzas antagónicas y del escepticismo del pensamiento *mainstream*, es creíble o viable otro mundo de posibilidades. El empoderamiento que tenga como objetivo restituir la confianza de la persona en sí misma, en sus posibilidades y capacidades, conduce a la mejora de la autoimagen y a la ampliación del horizonte de posibilidades, siendo importante, en este último sentido, centrarse en el refuerzo de la "capacidad de aspiración" (Appadurai, 2013:237), o en otras palabras, en el fortalecimiento del poder de imaginar futuros alternativos partiendo de vivencias, experiencias y sueños cotidianos.

En lo que respecta al empoderamiento y atendiendo sólo al aspecto más central, la formación de educadores y trabajadores sociales quedaría incompleta, por no decir trunca o mutilada, si no integrase en su *corpus* pedagógico la dimensión política. Ésta se revela necesaria por dos tipos de razones: en primer lugar, porque es esencial para la politización de las cuestiones sociales a través de la potenciación de la capacidad de lectura política de esas cuestiones, aunque solo sea porque ya no hay "soluciones biográficas para problemas sistémicos" (Beck-Gernsheim, 2003:31), es decir, "soluciones individuales para problemas creados socialmente" (Bauman, 2009:109), como es el caso, en muchos y variados sitios, de la pobreza extrema, de la exclusión social, de la negación del reconocimiento y de la obstrucción, si no del rechazo, de la presencia de minorías en los órganos de decisión de un país, de un estado o de una nación. Por otro lado, y en segundo lugar, el empoderamiento político es seminal en la generación de poderes sin los cuales no es posible un compromiso colaborativo, lúcido y crítico, en el cambio de las estructuras sociales que son responsables de la producción sistemática de sufrimiento humano injusto, esto es, de un sufrimiento que no resulta de la culpa

o de las malas opciones de los individuos, sino de un historial de injusticias sociales. El empoderamiento en esta dimensión es esencial para la potenciación de la capacidad de participación en los asuntos de la colectividad, no en forma individualista y aislada, sino mediante fórmulas colaborativas que pueden variar en función de los temas, de los sujetos y de los contextos.

Una práctica de empoderamiento en esa dimensión desarrolla la alfabetización de los individuos en lo que concierne a la politicidad de las problemáticas sociales y le añade, en una lógica de intervención social ampliada, el fortalecimiento de lo que se considera, con toda propiedad la "faceta fundamental del *empowerment*" (Pinto, 2013:58), es decir, la participación. No se trata de una participación cualquiera, sino de una participación con poder de influencia sobre lo que se decide, el modo como se decide y sobre los resultados de la decisión.

La pedagogía que a partir de la nueva designación del desarrollo como empoderamiento se ofrece como nuevo marco en la formación de educadores y trabajadores sociales, no solo resalta, como era de esperar, la importancia de la didáctica del empoderamiento radical o integral en las prácticas de capacitación de esos profesionales, sino que puntualiza, además, en que esa pedagogía, aprovechando la metodología de proyecto para realizarse en las instituciones de enseñanza superior más específicamente en proyectos de investigación sobre temas candentes de la actualidad social, adquiere mayor consistencia y pragmatismo si se desdobra en los siguientes ítems: i) en una pedagogía de proximidad entre profesores y alumnos, sin cuestionar los estatutos y las funciones de unos y otros; ii) en una pedagogía de la participación activa de los estudiantes en todas las fases (negociación, planificación, ejecución, evaluación, balance y transferencia) de la realización de proyectos colectivos; iii) en una pedagogía cooperativa, de consenso y de intensa comunicación entre los actores implicados, de tal manera que acabe por sustituir "la verticalidad monológica por la horizontalidad dialógica", si queremos utilizar las bonitas palabras del brasileño Pedro Goergen (2014:29), con la intención de retratar esa importante dimensión de la pedagogía que aquí surge para guiar u orientar heurísticamente la formación de educadores y trabajadores sociales a nivel de la enseñanza superior.

Consideraciones finales

La nueva manera de entender la formación de educadores y trabajadores sociales que se extrae de los temas anteriores está motivada por una preocupación: aproximar, en la medida de lo posible, la futura práctica profesional de esos agentes con la formación recibida en las instancias de enseñanza superior, o lo que es lo mismo, establecer un isomorfismo entre la formación y la futura actuación en términos de empoderamiento, es decir, de aumento de poder para ser y poder más, tanto de los profesionales de la educación y de la intervención social, como de sus públicos.

El lugar atribuido al empoderamiento en esa formación es estratégico y de gran relevancia social, pues si hay una necesidad emergente en las sociedades, cruzadas por las reivindicaciones de más humanización y de más democracia, es decir, por las gramáticas de los derechos humanos y de los valores democráticos, esa necesidad es, seguramente, la del empoderamiento. El alcance de esa importancia estratégica a nivel de la formación solo será perceptible a través del cambio paulatino de prácticas a nivel de la educación y de la intervención social. Hasta ese momento, lo que importa es revalorizar el empoderamiento en la formación de esos profesionales y no olvidar, desde el punto de vista pedagógico, que su revalorización exige tener ideas claras en lo que respecta a los modelos de empoderamiento más congruentes con esa formación. Como se puede deducir de nuestra argumentación, el modelo más pertinente sería el empoderamiento radical o integral, ya que comprende las dimensiones de lo individual, de lo social y de lo político.

Recibido: 15/03/2017

Aceptado: 31/08/2017

Bibliografía

- APPADURAI, A. (2013) *Condition de l'homme global*. Payot, Paris.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Resolución nº 57/254. (2003) (Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible). <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2009/re200913.pdf?d>. Nueva York.
- BACQUÉ, M.-H. Y BIEWENER, C. (2013) *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La Découverte, Paris.

- BARBOSA, M. (2013) "Educação e democracia: a sociedade civil na resposta a desafios emergentes", en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21 (1), 9-20. Coruña.
- BAUMAN, Z. (2009) *El arte de la vida*. Paidós, Barcelona.
- BECK, U. Y GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós, Barcelona.
- CASTORIADIS, C. (2005) *Une société à la derive. Entetiens et débats 1974-1997*. Editions du Seuil, Paris.
- FLICKINGER, H.G. (2014) "A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea", en *Espaço Pedagógico*, 21 (1), 11-22. Passo Fundo, Brasil.
- FRASER, N. (2012) *Le féminisme en mouvements. Des années 1960 à l'ère néolibérale*. La Découverte, Paris.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento, Porto.
- GARCÍA RUBIO, M. (2011) "Desarrollo: origen, evoluciones y crisis de un concepto confuso", en GUARDIOLA, J. et al. (Coords.) *Desarrollo humano. Teoría y aplicaciones*. Comares, Granada.
- GOERGEN, P. (2014) "Formação humana e sociedades plurais", em *Espaço Pedagógico*, 21 (1) 23-40. Passo Fundo, Brasil.
- INFORME DE LA COMISIÓN MUNDIAL SOBRE EL MEDIOAMBIENTE Y DESARROLLO (1987) <https://pt.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo>. Nueva York.
- JACKSON, T. (2011) *Prosperidad sin crecimiento. Economía para un planeta finito*. Icaria, Barcelona.
- LATOCHE, S. (2011) "La voie de la décroissance. Pour une société d'abondance frugale", en CAILLÉ, A. et al. (Eds.) *De la convivialité. Dialogues sur la société conviviale à venir*. La Découverte, Paris.
- MÉDA, D. (2013) *La mystique de la croissance. Comment s'en libérer*. Flammarion, Paris.
- NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- NUSSBAUM, M. (2010) *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press, Princeton.
- PALOP, M. (2011) *Claves para entender los nuevos derechos humanos*. Catarata, Madrid.
- PINTO, C. (2013) "Uma prática de empowerment com adultos idosos", em CARVALHO, M., (Coord.) *Serviço social no envelhecimento*. Pactor, Lisboa.
- PNUD (1990) *Human Development Report*. Oxford University Press, New York/Oxford.
- RÍO+20 (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible) (2012) https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-l-1_spanish.pdf. Río de Janeiro.
- SANTOS, B. S. (2013) *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Cortez, São Paulo.
- SEN, A. (2003) *O desenvolvimento como liberdade*. Gradiva, Lisboa.
- STROMQUIST, N. (1995) "The theoretical practical bases for empowerment", en MEDEL-AÑONUEVO, C. (Ed.) *Women, education and empowerment: pathways towards autonomy*. Unesco Institute for Education, Hamburg.

Validación y usos del saber científico-académico: hacia una comunidad universitaria de saber experiencial

Validation and Uses of Scientific-Academic Knowledge: Towards a Community University of Experiential Knowledge

Gisele Bilański*

Resumen

Este trabajo indaga en los modos de configuración y validación pública de los saberes en la universidad, abogando por un tipo de saber que llamaremos práctico, aplicado o experiencial, que es por definición compartido y colectivo, y que apunta a una universidad capaz de servir al desarrollo en y de la sociedad. En paralelo, abordaremos brevemente algunas cuestiones como el valor democrático que pueden tener la ciencia y la tecnología, los confusos límites entre cultura y ciencia cuando se trata de pensar la "formación" y la pregunta por la utilidad de la ciencia. La propuesta es pensar en una comunidad universitaria que pueda pensarse como una "comunidad de prácticas".

Palabras Clave: saber; universidad; desarrollo; legitimidad; ciencia.

Abstract

This paper explores the configuration and public validation of knowledge at university; advocating for a type of knowledge that we called practical, applied or experiential, which is by definition shared and collective and aims to a university capable of serving to the development within and of the society. In parallel, we briefly address some issues such as the democratic value that science and technology may have; the unclear boundaries between culture and science when thinking about "training" and the question of the usefulness of science. The proposal is to think about a university community that can be thought as a "community of practice".

Key words: knowledge; university; development; legitimacy; science.

BILAŃSKI, G. (2018) "Validación y usos del saber científico-académico: hacia una comunidad universitaria de saber experiencial", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 221-244. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Licenciada en Ciencia Política. Doctoranda en Sociología. Becaria doctoral CONICET, Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales. Argentina.
giselebilanski@yahoo.com.ar

Introducción

Este trabajo se propone indagar tipos y usos posibles de los saberes en el contexto de la universidad, pensando en una universidad capaz de servir al desarrollo en y de la sociedad. Así, nos preguntaremos por los modos de validación pública del saber. Para esto, repasaremos distinciones clásicas del trabajo de investigador científico, entre el rol profesional y/o público (Habermas), entre el sabio y el letrado (Kant), como así también en su diferenciación entre el uso público y el privado de la razón. Lo que subyace es una pregunta por el para qué de la ciencia, por eso reflexionamos sobre esta cuestión tomando como eje un modelo de universidad que (se) piensa en términos de “desarrollo”, que se desprende y configura en una relación –siempre inconclusa, problemática y aún no definida– con el desarrollo de la sociedad. Creemos que, para una universidad así concebida, el trasfondo lo constituye un modo particular de entender el saber, que recibe los nombres de saber “práctico”, “aplicado” y/o “experiencial”. Esta es la idea rectora de nuestro trabajo. El segundo apartado reflexiona respecto de qué pasa cuando el saber se “privatiza” y qué pasa en y con las instituciones científicas cuando se avanza en la producción de una teoría o un saber “aplicado” del tipo que proponemos aquí. En un tercer momento, indagamos en el valor democrático que pueden tener la ciencia y la tecnología cuando no se desentienden de la dimensión compartida y colectiva del saber, lo que nos obliga a repensar también cuestiones asociadas a la legitimidad del saber –y de quienes lo producen y juzgan– y al proceso de “formación” que lleva a profundizar, a su vez, los confusos límites entre cultura y ciencia. Por último, recuperaremos algunas categorías de la sociología del trabajo, para pensar configuraciones prácticas de aprendizaje, plausibles de ser recuperadas para delinear una comunidad universitaria.

1. Validación y usos del saber: el rol del investigador

Jürgen Habermas (2015) afirmó que los profesores son científicos que cuestionan la esfera pública política desde la perspectiva del observador, pero además son ciudadanos que, en tanto que intelectuales, participan de la vida política de su

país. Sabemos que el científico es también un ciudadano y que los límites entre estos dos roles han sido tema de debate para las ciencias sociales durante largo tiempo, cosa que no ha cambiado en la actualidad. En la base de la pregunta por la cientificidad o no de la ciencia social no hay otra cuestión que la de si es posible la objetividad; si es posible que en el hacer científico no intervenga la subjetividad del "ciudadano". Considerando que la objetividad, al menos en las ciencias sociales y humanas, supone subordinarse "a las rigurosas reglas del *discurso responsable*" (Bauman, 1994: 17 cursivas en el original), podemos traducir el conocimiento científico a una cierta idea de responsabilidad. Esta será entendida, con Max Weber (2008), como la consideración de las consecuencias de las acciones llevadas adelante, esto es, hacerse cargo de los efectos que conlleva la decisión tomada. En el caso de la ciencia, aquello puede asociarse a la idea de vigilancia epistemológica, esto es, a la responsabilidad de la ciencia por darse espacios de sociabilidad para el intercambio y la crítica, en tanto "la objetividad de la ciencia no podría descansar en un fundamento tan incierto como la objetividad de los científicos" (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2008: 112).

Muchas veces el científico-docente-investigador-ciudadano interviene o es llamado a intervenir en la esfera pública política en calidad de "intelectual", esto es, "a hacer un *uso público de su saber profesional*" (Habermas, 2015: 24). Así, de acuerdo con el propio Habermas, ese intelectual debería sostener un equilibrio entre su "rol público" y su "rol profesional" (o privado), si no quiere ser desautorizado por sus colegas. En este sentido, nos preguntamos por la relación y los límites entre ambos roles del científico-investigador. Nos interrogamos además por el papel que estas relaciones en permanente transformación y disputa juegan al interior de la universidad, cómo le dan forma y a su vez cómo la universidad moldea estas distinciones. Asumiendo entonces que estas discusiones no tienen una respuesta única y mucho menos definitiva, y que hay distintos saberes y distintos modos de uso de esos saberes, es que empezamos esta reflexión, con miras a pensar un tipo de saber que se ajuste a una universidad que queremos vinculada al desarrollo, aunque los términos de esta relación deban aun ser problematizados.

En búsqueda de argumentos para dar una discusión sociológica y política sobre los alcances y los modos de *validación pública del saber*, recurrimos al clásico libro de Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades*. En él Kant reunió una serie de intervenciones en las que expuso y analizó las facultades que organizan y estructuran *la producción de saber en una universidad*. Ellas se dividen en facultades superiores y facultad inferior. Las superiores (medicina, teología, derecho) son aquellas que más interesan al gobierno, en la medida en que se ocupan de cuestiones que este puede usar para sus propios fines. Esto imprime un carácter heterónomo a sus prácticas, en tanto su objetivo –o quien define ese objetivo– se encuentra fuera de ella. Es por esta relación que requieren una normalización y sistematización coercitiva, en definitiva técnica, de sus modos de acción. Según Kant, la facultad inferior (filosofía y afines) es, en cambio, aquella “que sólo se ocupa, o en la medida en que sólo se ocupa, de doctrinas que no son aceptadas como normas por orden de un superior” (Kant, 2004a: 34), sino que son definidas por ella misma.

En relación al vínculo entre universidad y gobierno, la validación del saber nos remite de modo directo al tema de la autonomía, porque permite responder a la ineludible pregunta por quién es el que decide cuál es el saber válido o verdadero. En la obra de Kant, esta cuestión se traduce en la tensión entre autonomía y heteronomía. Entendiendo que la universidad nunca puede ser cabalmente autónoma en tanto siempre supone algún tipo de vinculación con el gobierno –ya que depende de la legislación cuando no de su financiación, por mencionar una entre las diversas configuraciones posibles de esa relación–, optamos por referirnos a esta tensión en términos de una *autonomía “autónoma”* y una *autonomía heterónoma*. Esto es, por un lado, una “autonomía” decidida por la comunidad académica con el fin de garantizar su capacidad de pensamiento crítico, aun cuando esté inscrita en y vinculada con el Estado; y otra impuesta “desde afuera”, es decir, por el gobierno del Estado. Independientemente de los márgenes de libertad que deje a la universidad, esta se encontrará siempre determinada por el gobierno y no por la propia universidad. En la actualidad, también el mercado impone límites a lo que la universidad es y puede ser.

En aquel libro de Kant, la universidad es entendida como una institución de profesores que es erudita, en tanto "sólo los sabios pueden juzgar a los sabios" (2004a: 19) y autónoma, ya que sólo ella tiene la prerrogativa de decidir quiénes ingresan y pueden formarse como "doctores". El autor insiste además en una diferenciación categorial entre sabios y letrados. Estos últimos son considerados hombres de negocios o técnicos de la ciencia; son aquellos que, luego de estudiar, se orientan a trabajar como hombres de Estado (funcionarios) y no como académicos. De modo análogo, en otro de sus famosos textos, Kant distingue al maestro del funcionario. Ambos, concebidos no como dos esencias definidas de una vez y para siempre, como dos posturas irreconciliables, sino como dos roles plausibles de ser encarnados por un mismo sujeto, marcan la diferencia entre dos modos posibles de hacer uso de la razón (Kant, 2004b). De un lado, el *uso público de la razón*, que se hace en calidad de maestro/experto/sabio ante un público; de otro, un *uso privado de la razón*, llevado adelante por un sujeto en su calidad de letrado/funcionario. Este tipo de uso, sostiene Kant, podría limitarse sin que eso retrasara el proceso de la ilustración, esto es, sin hacer peligrar el conocimiento y el desarrollo. El uso público, en cambio, debe estar permitido a todo el mundo. La privatización del uso se explica por el desempeño de un rol en el que no se es del todo libre, porque deben acatarse órdenes impuestas heterónomamente. En cuanto al uso público, es en el rol de "sabios" que tenemos el derecho, cuando no el deber, de opinar y criticar libremente ante un público respecto del tema que compete.

En sintonía, recordamos que Kant también diferencia las facultades superiores de la inferior por su función. Esta última debe comunicar ante todos - públicamente- la *verdad*, o al menos velar porque los principios que expone ante el *público* sean verdaderos, esto es, debe hacer un *uso público de la razón*. Las facultades superiores no se ocupan sólo del contenido de la verdad sino también de sus procedimientos. En consecuencia, sus graduados, en la medida en que se desempeñen como letrados, esto es, que hagan un uso profesional y no académico de su saber, deberán realizar también un uso privado de la razón. Se diferencian así un *uso público de la razón* que alude a una razón que define sus

propias reglas, por estar vinculado a modalidades de intervención en y de la sociedad a través de la relación entre verdad y crítica; y un *uso privado de la razón* que, por su relación con el gobierno, deberá desempeñarse mayormente en las facultades superiores. Incluso la posibilidad de hacer uso público de la razón les vendrá impuesto a estas desde afuera, delimitado por los márgenes de acción que habilite un tipo de autonomía heterónoma.

En tanto instrumentos del gobierno, siguiendo con Kant, los letrados poseen sobre el público una influencia legal, es decir, están legalmente habilitados para “influir” en el público y, a su vez, lo que hacen y dicen tiene para estos legos “fuerza de ley”, gozando así de cierta performatividad. Paradójicamente, esta influencia legal sobre el público, en tanto concedida y garantizada por el gobierno, es la que impide al letrado ser libre para hacer, al menos en el ejercicio de su trabajo, un uso público de su saber. Es su función velar por el buen orden del gobierno, garantizando que los “legos” a los que se dirigen en su labor no se coloquen por encima del poder estatal. En suma, el letrado debe responsabilizarse ante su superior. En la medida que el uso de su razón y su saber, ejercidos desde su función pública, se encuentran delimitados por el interés del gobierno, se orientan por lógicas que restringen un uso “desinteresado” de la ciencia. Tienen un interés que no se limita a la búsqueda de la verdad y que, además, le es impuesto heterónomamente. El sabio sí puede realizar pleno uso público de su razón, porque al no estar sometido a norma o instrucción alguna es libre de dedicarse a ampliar o difundir el saber (Kant, 2004a: 20-21), a hacer un uso “desinteresado” de la ciencia.

Sin embargo, como bien sabemos por Habermas (2010a), el uso de la ciencia no es ni puede ser desinteresado. Entonces podríamos parafrasear o traducir a Kant diciendo que el interés del “sabio” estaría guiado simplemente por la búsqueda de la verdad y el conocimiento, a diferencia del interés maniqueo, egoísta, material que orienta la acción del funcionario. En la distinción kantiana, el letrado no puede dudar de la verdad o el objeto de la ley, no puede ser crítico ni dudar de las verdades establecidas. El sabio, en cambio, sí puede dudar de la verdad de lo establecido, porque el criterio con que se lo juzga es interno (sólo

los sabios juzgan a los sabios), de modo que no tendría efectos político-sociales inmediatos sobre los "legos", disolviendo así su responsabilidad pública en una responsabilidad ante sus pares. Para nuestra perspectiva, una lectura menos tajante del rol sabio o letrado, del uso público o privado, del interés meramente intelectual o político-práctico, resulta más interesante.

Esto porque consideramos que ambos tienen o deberían tener responsabilidad política y pública por los efectos de su acción, sean o no "libres" en el ejercicio de la misma. En otras palabras, ambos usos de la razón deberían responsabilizarse por su acción ante el público y no sólo ante un "superior" –excusándose en una especie de obediencia debida– o ante sus pares –como si los efectos de su acción no afectaran al conjunto de la sociedad–. Así, antes que pensar que el funcionario de gobierno es heterónomo y hace un uso "interesado" de la ciencia; mientras que el sabio goza de la libertad y autonomía para preocuparse simplemente por la búsqueda de la verdad, como si la misma no tuviera además efectos político-prácticos inmediatos, preferimos preguntarnos cuánto de sabio tiene el letrado y cuando de letrado tiene el sabio. Así, esta distinción teórica cobra sentido únicamente cuando nos permite observar combinaciones de responsabilidad pública y política.

Esto es clave porque nos permite utilizar a Kant para indagar en nuevas configuraciones de profesionales que ya no encajan ni en la figura del sabio libre y autónomo que persigue la verdad desinteresadamente, ni en la del funcionario del gobierno que hace uso maniqueo de la ciencia. Hoy, el investigador-sabio depende del interés y la financiación tanto del gobierno como del mercado económico, porque la relación entre universidad, Estado y mercado se complejiza. El Estado invierte en investigación, el mercado también. El Estado se preocupa por el "bien común", pero también por el desarrollo del mercado. Y la universidad, ¿qué lugar ocupa allí? ¿Produce conocimientos "verdaderos", sirve al desarrollo del mercado y/o al del "bien común"? Los problemas se producen cuando estos fines se vuelven contradictorios. Así, la producción de conocimiento en la universidad enfrenta actualmente dilemas y contradicciones:

“Si un científico está concluyendo exitosamente una investigación (...) ¿qué hace? Publica en alguna revista internacional, sí, pero ¿tramita una patente? ¿Cómo, con quién, con qué financiamiento? ¿Se lo vende a una empresa nacional o internacional? ¿No será mejor crear una empresa? Todos estos son temas que las universidades se deben plantear” (Díaz, 2011: 106).

Esto se explica, como recuerdan Sztulwark y Míguez (2012), porque en este nuevo estadio del capitalismo llamado cognitivo,

“el valor de cambio del conocimiento está entonces enteramente ligado con la capacidad práctica de limitar su difusión libre, es decir, de limitar con medios jurídicos (patentes, derechos de autor, licencias, contratos) o monopolistas la posibilidad de copiar, de imitar, de aprender de conocimientos de otros” (pp.26-27).

De este modo, como resume Díaz (2011), “hoy los descubrimientos de César Milstein llegarían a una empresa antes que a las revistas científicas” (p.102), y si esto no implica problemas para el mercado, sí supone dilemas para la universidad en tanto productora de conocimiento, ¿debe este estar disponible públicamente para su uso? ¿Debe patentarse? ¿Qué usos se derivarían de esa patente? ¿Una producción de la universidad, del Estado o de una empresa privada? ¿Con qué fin? ¿Quiénes serían sus beneficiarios? Frente a todos estos nuevos interrogantes que nos plantea el desarrollo de la ciencia, especialmente en la universidad, es entonces que problematizar aquellas estancas categorías de Kant puede ser de utilidad. Si bien la figura del letrado kantiano suscita mayor interés a la hora de pensar una universidad en relación con el desarrollo, en tanto esta demanda una concepción de saber que sería más de letrados que de sabios, un conocimiento “del laboratorio” que se piensa desde sus alcances y efectos; cuando logramos confundir esa tajante diferenciación previa, llegamos a la pregunta por la importancia de un saber práctico, de un saber sabio-letrado: ¿Es este un saber que se asemeja más a la definición de saber práctico que a la de saber erudito o teoría?

2. Valor público del saber: utilidad de la ciencia y modelo de desarrollo

La referencia a un *saber práctico* remite al esfuerzo por comprender y distinguir competencias y destrezas cuyo proceso de aprendizaje no responde

exclusivamente a principios científicos o técnicos, sino que se trata de un aprendizaje de la experiencia y de la práctica en el mundo de la vida. Esto trastoca la referencia a la validación social y política del saber en Kant, que podría ahora ser traducida a una referencia sobre la universidad y el desarrollo del saber en la sociedad.

Mirando a la universidad "para el desarrollo" desde el punto de vista del uso público de la razón y de las modalidades de intervención de la ciencia en la sociedad, algunos autores sostienen que la problematización del *para qué de la ciencia* y de *cuál es el escenario propicio para la apropiación del conocimiento* por parte de la sociedad, no puede ser posible sin publicidad. En Argentina, la discusión sobre estos temas se articuló, de modo privilegiado, en torno al debate sobre el modelo de desarrollo, especialmente luego de la llamada crisis del 2001. El sociólogo Alexandre Roig (2008) define modelo de desarrollo como

"una forma idealizada y orientada hacia el futuro de lo que se quiere y se desea. (...) no es un proceso histórico como el modo [de desarrollo], pero sí un proyecto histórico. Su carga moral es inmediata y explícita" (p.88).

La pregunta por el para qué de la ciencia se nos presenta entonces como indisoluble de la pregunta por el modelo de desarrollo, relación que se vuelve patente cuando se observan las discusiones sobre la utilidad de la ciencia al menos en los últimos veinte años. En ese período, parece clara la distinción entre una ciencia que sirva al mercado y una ciencia que sirva a la sociedad, lo que puede traducirse además en diferentes modelos de universidad: orientadas a la formación de profesionales, al desarrollo regional, a la formación de docentes-investigadores, o a un proyecto universitario que piensa en términos de extensión o de traducción, como nosotros preferimos denominar y pensar la relación "con" la sociedad. El investigador Luis García (2013) sostiene que corresponde a las ciencias sociales y humanas responder a la pregunta del "para qué" de la ciencia, en tanto es su función determinar a partir de qué parámetros y con qué fundamentos se puede establecer la distinción entre "la relación ciencia/desarrollo nacional y ciencia/negocios" (p. 186).

En este sentido, las humanidades y las ciencias sociales deberían tener a su cargo la tarea de dar lugar a un conocimiento *orientado por el interés público* y por una mejor distribución de bienes económicos y simbólicos, diferenciándolo de uno *orientado por el interés privado* y especulativo, que buscaría aumentar sus ganancias tras un uso instrumental (incluso privatizador) de la ciencia. Dicho en otros términos, podríamos estar hablando de *ciencia como valor de uso o ciencia como valor de cambio*. Surge entonces un interrogante propiamente político sobre la utilidad social de la ciencia y su profesionalización. García considera que hay ciertas cuestiones relacionadas con la ciencia que no están siendo discutidas o problematizadas, lo que refuerza la dificultad de que las mismas no estén instaladas como prioritarias para su tratamiento público. Para este investigador, ello constituye un problema de decisión de la Argentina contemporánea. En otras palabras, para el desarrollo nacional, la falta de tematización respecto de *cómo* se puede, se quiere y se debe aplicar la ciencia a las prácticas políticas y a los saberes sociales, constituye un problema clave. El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación ocuparía, según García, el rol de mediador u organizador de la *traducción* en sociedad de un modelo de desarrollo que el investigador califica de extractivista y cada vez más unilateral. Concluye, entonces, que dicha institución no estaría impulsando la discusión pública respecto de para qué sirve la ciencia y cómo podríamos aplicarla a los fines previstos –por ejemplo, servir al desarrollo nacional–.

El riesgo de utilizar la noción de traducción de/en la ciencia es que muchas veces lleva implícita la idea de que hay algunos que saben y otros que no, y que la tarea de los primeros es simplificar (“traducir”) el contenido a transmitir para que los segundos puedan entenderlo. Los trabajos sobre divulgación científica y comprensión pública de la ciencia caen con frecuencia en esa perspectiva que algunos autores han denominado “del déficit” (Vara, 2007). Si entendiéramos la traducción de este modo, lo antedicho implicaría un Estado cuya función sería dirigir al científico para que la ciencia sustente un modelo de desarrollo que sitúa a la sociedad como beneficiaria o receptora de sus efectos. Una sociedad que no sabe y que necesita de los científicos para que le expliquen. No es nuestro

objetivo, claro está, establecer juicios morales o de veracidad/falsedad de esta tesis, pero sí ensayar una crítica que, por un lado, entienda la centralidad de la universidad en la modelación y modulación del desarrollo nacional y, por otro lado, comprenda el valor público del saber. Nuestra acepción de la traducción, por consiguiente, parte de la premisa de que no hay sujetos desprovistos de saber, sino que el saber se produce "entre" sujetos, al igual que la política en su concepción arendtiana. De este modo, el saber válido es siempre social y colectivo por definición.

Otra situación problemática si se quiere pensar una ciencia estrechamente vinculada a la sociedad y su desarrollo, es aquella donde el saber "sabio" – experto, científico– se privatiza, esto es, se niega a validarse públicamente en diálogo con la sociedad, de modo de producir un saber que integre distintos actores. En términos de Kant, el saber "sabio" goza de una autonomía autónoma por la que define sus propias reglas, pero lo hace de una forma que "excluye" a la sociedad de la validación de ese saber. Así, una razón esencialmente "usable" de modo público se limita a un público compuesto exclusivamente por pares, dejando fuera del saber y su validación a la mayor parte de la sociedad. En muchos casos, esto tiene lugar cuando los investigadores se encierran en su "torre de marfil" y se niegan a dialogar con saberes distintos del académico, e incluso del de la propia disciplina. En este sentido, como afirma Bruno Latour (2007), "el timón se ha roto": el conocimiento científico de las cosas ha quedado de un lado, y las relaciones de poder, interés y política de los hombres han quedado del otro, como si realmente pudiera haber un conocimiento "puro" situado fuera de las relaciones de poder, situado fuera de la sociedad. Analistas e investigadores, continúa el autor, han resuelto de modo contundente y concluyente el irresoluble problema de la complejidad y mezcla de relaciones que constituyen nuestro mundo. Otras veces, este encierro o escisión no es tan literal y tiene lugar cuando las propias instituciones científico-académicas clausuran a sus miembros la posibilidad de entablar otro tipo de diálogos o aplicaciones de su saber, como veremos a continuación.

3. ¿Institución o innovación? Las instituciones científicas como monopolio del saber

Respecto de nuestra apuesta por una universidad “para el desarrollo” o una universidad que piensa en términos de un saber colectivo, público y “aplicado”, la cuestión de la “privación” del “saber sabio” nos suscita una serie de lecturas e interrogantes: una universidad “sabia”, ¿propicia el paso de un saber teórico a otro tecnológico?, ¿configuraría una comunidad de tecnología irreductible a la técnica o, antes bien, requiere de otro tipo de pasajes, de condiciones y, por tanto, de comunidad?, ¿de qué modo una universidad sabia articula comunidad científica (Kuhn), comunidad política (actor del Estado) y comunidad de prácticas (poder, saber, tecnología)?

El tema consiste en qué sucede cuando las instituciones que regulan o controlan el saber sabio se topan con modos poco tradicionales de teoría aplicada. Estas instituciones –como toda burocracia moderna, nos recordaría Weber–, elaboran mecanismos y procedimientos capaces de “agilizar” su trabajo, en este caso, la financiación y legitimación de los saberes científico-académicos. Este proceso de normalización técnica puede terminar excluyendo aquellos saberes que no son estrictamente académicos o que, siéndolo, escapan a los parámetros tradicionales de evaluación del trabajo de una determinada disciplina. La institución impone límites (excluyentes) para un tipo de ciencia que no es aplicada en los términos convencionales de la disciplina sino en su dimensión social; una concepción de teoría más similar a la nuestra, una “*teoría social*” que se pretende *aplicada* ya que, como crítica, “asumiría su responsabilidad de contribuir a resolver «los problemas del ser humano»” (Bernstein, 2010a: 113). De este modo, una teoría es “aplicada” cuando se acerca a una filosofía de la praxis de estilo gramsciano, adoptando su preocupación metódica por la responsabilidad de los efectos prácticos emancipadores de la decisión política en contraposición a un tipo de teoría cuya aspiración es eminentemente especulativa (Serra, 2014).

El saber sabio del que hablamos es uno que se pone como condición el ser asumido por otros. Por lo tanto, cuando hay un cuerpo institucional –o científico,

burocrático, etc.– que se ocupa de medir y evaluar ese saber, se abren nuevos interrogantes: ¿Qué margen de innovación puede haber con límites formales tan rígidos? ¿Hasta dónde un saber aplicado como el que pensamos aquí deja –o debe dejar, si quiere entrar en esos márgenes– de ser saber y/o dejar de ser sabio? ¿Puede realmente haber una institución sabia de la índole que proponemos? ¿Cómo podría “medirse” su sabiduría?

Ante estos casos, la hipótesis del investigador Luis García (2013) es que aún falta una decisión política capaz de problematizar e instalar públicamente la discusión del para qué de la ciencia y, con ella, del cómo aplicarla y cómo evaluarla, de forma que dicha evaluación vaya en paralelo con un modo claramente definido de pensar y hacer ciencia, volviéndose más norma que excepción. En este sentido, como afirma Rodolfo Pregliasco (2013), es necesario plantear ciertas preguntas:

“¿a quién le es útil la ciencia, queremos que la ciencia sea útil para los centros de poder, para los que están financiando desde afuera al sistema científico, o queremos que sea útil para reducir la desigualdad, mejorar la calidad de vida, producir una reparación en la población? Esa es una decisión importante que hay que tomar, pero creo que los comités de evaluación no pueden tomarla porque excede a la ciencia y tiene que ser discutida en otro ámbito” (Pregliasco en Engler, 2013: s/p).

Se nos revela así la necesidad de repensar una ciencia autorreferencial o “autista”, tradicionalmente despolitizadora, en favor de una que no pierda de vista los asuntos de la *polis* y el necesario diálogo “productivo” entre ciencia, técnica y sociedad. Podríamos, recuperando a Habermas, impulsar un creciente desdibujamiento de aquella distinción entre un “rol profesional” y un “rol público” –o entre el maestro y el funcionario de Kant–, apelando a contar con científicos capaces de pensar en el desarrollo de la sociedad durante el ejercicio mismo de su disciplina, como así también en ciudadanos comprometidos tanto con el conocimiento y el saber como con ese desarrollo, sin que esto suponga una desautorización ni en el ámbito académico ni en el “societal”. Una ciencia públicamente comprometida, socialmente útil y validada, puede ser un gran aporte al desarrollo de la sociedad y al de la propia ciencia. Esto es particularmente relevante hoy, cuando las ciencias tienen la capacidad de

modificar hasta la propia configuración genética de los seres vivos, provocando cambios en el orden social a una escala sin precedentes. Entonces, como afirma Salomon (2001), "la elección no es solo técnica, sino un asunto que concierne a la sociedad en su conjunto"¹ (p. 327), por lo que, creemos, esta debería participar. En nuestro lenguaje, ese involucramiento constituye desarrollo en sí mismo, en tanto diálogo productivo y productor de saber entre ciencias y sociedad.

Llegada esta instancia, resulta imperativo hacer algunas aclaraciones respecto de nuestra concepción de desarrollo. Durante los años 60's, como reacción a una perspectiva popular en los 50's que consideraba al desarrollo de la ciencia y la tecnología como suficiente para producir el desarrollo económico y social de los países periféricos, surgió lo que se conoce como "pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología"². Los autores involucrados proponían un modelo de desarrollo para la ciencia y la tecnología que, producido desde la cultura local, redundara en el desarrollo económico y social de Latinoamérica en lugar de confinarla a la periferia del mercado mundial. Esta preocupación por el contexto social y cultural descansaba en una idea que Aníbal Pinto Santa Cruz (1967) sintetizó muy bien y es que los instrumentos y la técnica tienen un carácter "histórico-concreto", en tanto son productos de determinadas evoluciones y realidades. En esta nueva perspectiva sobre el desarrollo, la universidad, como lugar por excelencia de la formación científico-tecnológica, ocupaba un lugar central que debía ser reconsiderado. Así, Oscar Varsavsky (2006) escribió:

"la universidad enseña hoy una ciencia, una tecnología –física y social–, un concepto del papel del profesional, una actitud hacia la sociedad que son de imitación de lo que se hace en el Hemisferio Norte. Este seguidismo cultural refuerza nuestra dependencia económica y dificulta todo intento de reorganizar nuestra sociedad sobre bases más justas y con criterios más humanistas, menos cosificantes" (p. 63).

Sin embargo, esta consideración de lo cultural y la preocupación por formular un modelo científico-tecnológico "menos cosificante", creemos, quedó trunco, porque continuó pensando en un modelo de desarrollo que era estrictamente económico; donde la universidad, la ciencia y la tecnología habrían de generar efectos sociales positivos casi por derrame. En última instancia, se proponía el

reemplazo de una dominación económica extranjera de la ciencia y la tecnología nacional, por una dominación económica local. Sin embargo, la lógica de la colonización económica y estatal de la ciencia y la tecnología continuaban vigentes. En este sentido, nuestra idea de desarrollo retoma el espíritu de estos autores en cuanto a la realización de un diagnóstico crítico del modelo vigente y la intención de producir un cambio social (Dagnino, Thomas y Davyt, 1996) pero pretende dejar de pensar el desarrollo en términos netamente económicos. De este modo, buscamos abandonar la idea de que la ciencia debe ser proveedora de la sociedad, para pensar un modelo en que ciencia, universidad y sociedad se confundan, se integren, dialoguen de forma tal que produzcan un saber colectivo que lleve a un desarrollo simultáneo de ambas. Y esto, algunas veces, implica esquivar las lógicas mercantiles en aras de otro tipo de desarrollo socio-cultural y político.

4. La pregunta por el valor democratizante de la ciencia y la tecnología

Como sostiene el investigador estadounidense Harley Shaiken (1986), hay una relación directa entre conflicto de poder, forma de saber y forma de existencia social, y una concepción democrática de la tecnología que volverá incompatible, en el largo plazo, una sociedad democrática con una tecnología autoritaria. Entonces, si debemos optar por la primera, el desarrollo de la tecnología en una dirección democrática permite esperar que las proezas técnicas que se alcancen, se pongan al servicio del hombre. Aquí, el valor tecnológico efectivo no puede escindirarse de su estimación en la práctica social. Ante un diagnóstico similar, Langdon Winner (2008) instaba a que el lenguaje político y moral con que valoramos las tecnologías no incluya sólo categorías relacionadas con las herramientas y sus usos –asumiendo una neutralidad de la técnica–, sino también con el significado de los diseños y planes de nuestros artefactos, porque estos incluyen planes políticos en sus diseños físicos. Como ejemplo, señala que Robert Moses construyó casi doscientos pasos elevados de Long Island con un diseño

deliberadamente bajo, para obtener un determinado efecto social: que los autobuses, utilizados por los negros y las clases bajas que no poseían automóvil, no pudieran pasar por allí.

Entonces, nuestra investigación entiende a la ciencia y a su aplicación - tecnología- como un valor de uso público que tiene la especificidad de que su relevancia social se hace plausible en cuanto es *comprendida* y, consecuentemente, utilizada. Es en este sentido que afirmábamos la necesidad de una ciencia pública y políticamente comprometida con el desarrollo. El tipo de comprensión práctica que sugerimos supone un intercambio dialógico entre los sujetos que implica el respeto y el reconocimiento. No necesita sentir lo mismo que el otro, sentir su dolor como si fuera propio, sino intentar comprenderlo (Sennett, 2012). En nuestra sociología, esta acepción de empatía puede entenderse como un intercambio entre subjetividades/sujetos, orientado por un resultado positivo para ambos.

No podemos proponer una aproximación sociológica a la idea de empatía social sin referirnos a la *Teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 2010b). Allí se afirma que toda relación del sujeto con el mundo se inscribe en el horizonte del mundo de la vida que, “en cuanto trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como apromáticas” (p. 101). De este modo, la estructura del mundo de la vida es la que define los modos de interacción entre los sujetos y la que hace posible el entendimiento. El saber de trasfondo vinculable al mundo de la vida ordinario, para esta teoría, vendría a ser el lugar en que hablante y oyente intentan converger; en que se plantean recíprocamente la aspiración a que sus enunciados y manifestaciones se adecuen al mundo para poder también criticar y respaldar sus pretensiones de validez, resolver disensos y lograr un acuerdo. En consecuencia, para esta perspectiva comunicativista, *las relaciones sociales son relaciones intersubjetivas lingüísticamente mediadas* (politizadas) que ponen en juego pretensiones de verdad, de corrección (adecuación a la norma) y de autenticidad. En tanto práctica social, entonces, la producción de saber y de conocimiento se adecuaba también a ese modo específico de cooperación social,

que no depende tanto de la actitud individual como de las relaciones entre sujetos.

La idea es que una ciencia pública, socialmente relevante, no puede construirse si no es en diálogo con otros actores y otros saberes que constituyen el todo social. Si lo que importa no es sólo el desarrollo de la ciencia sino que el desarrollo de la ciencia sea a su vez desarrollo de la sociedad, entonces la ciencia debe dejar de constituirse como un campo cerrado sobre sí, autista, incluso solipsista. En cambio, debe esforzarse por producir una distinción auténtica de la sociedad a la que pertenece, una que sea verdaderamente productiva para todos. Ahora bien, si el saber se produce en las relaciones intersubjetivas, como venimos afirmando, la ciencia tendrá la tarea de traducir ese saber experiencial en conocimiento formal –justamente, en ciencia– y, en última instancia, en tecnología. Entonces ciencia y tecnología no pueden permanecer indiferentes o aparentar ser neutrales ante la tensión propuesta por Shaiken (1986) entre una sociedad democrática y una tecnología autoritaria. En esta *traducción política* de la ciencia en la sociedad lo que se produce es siempre una forma de apropiación del conocimiento, un modo de configuración de aquella idea de la ciencia como valor de uso.

La primera cuestión que nos surge cuando se trata de pensar el carácter público del valor de uso de la ciencia, es la dimensión común y espontáneamente compartida de dicho acervo de conocimiento. Como ya dijimos, el saber no es algo que se posee, sino que es algo que surge siempre en el diálogo con otros. En este sentido, Edgardo Castro (2001) nos recuerda que uno de los principios del *ethos* académico es precisamente la necesidad de atribuir valor a las ciencias humanas y de la naturaleza considerándolas como un *bien común, visible y accesible a todos*. Asimismo, ambas ciencias son y han de ser concebidas en términos acumulativos –aunque no lineales– y mediante una reforma continua que resulta del diálogo confrontativo con los saberes clásicos.

El aspecto que nuestro enfoque busca destacar que esta intersubjetividad, tiene lugar en la universidad, por ejemplo, cuando el investigador o el estudiante hacen algo tan básico como leer. El sujeto, con solo leer un libro, no sólo toma

conocimiento de su contenido, sino que también entra en diálogo con su autor, con las obras que aquel menciona. Incorpora a sus acciones –lo note o no– las ideas y categorías aprendidas y apropiadas en ese encuentro. Toda relación entre conocimiento y experiencia es, de este modo, una pragmática del lenguaje, es simultáneamente actuar y pensar. En este sentido, entendemos el saber como lo hacen los pensadores del pragmatismo, quienes consideran que las ideas se producen cuando un actor interviene *con otros* en la experiencia del mundo (Menand, 2002; Bernstein, 2010b). Cuando se piensa en los efectos de la lectura, el hablar con otros, el vivir con otros, es difícil no considerar el saber como una dimensión que es constitutiva del sujeto. La cuestión de la relevancia social del saber, que como sabemos está dotada de valores de empatía, comprensión y efecto de poder, puede ser sociológicamente abordada desde la perspectiva de la dinámica social. En esta línea, la experiencia en la que se inscribe nuestro trabajo aprende del pragmatismo estadounidense, como ya anticipamos, la idea de que el saber es algo que ocurre en un proceso de sociedad, en el vivir juntos y en la interacción colectiva.

De ese modo, la dinámica multi glosada y pública, atravesada estructuralmente por una dimensión de poder, hace emerger a su vez nuevos saberes que son producto de dicho intercambio. Podemos avanzar entonces que, desde esta perspectiva, quedan invalidadas las posibilidades de pensar la producción de saber sin puesta en discusión, al menos en contextos que se quieren democráticos. Así, no sería posible concebir un saber cuyos títulos de nobleza le atribuirían un lugar incontestado y una incuestionabilidad de sus pretensiones de verdad.

Ringer (1995) aporta precisiones relevantes sobre este punto, en su investigación sobre los mandarines alemanes. La inquietud de estos intelectuales por la relevancia social del saber los llevó a formular cuestionamientos al lugar que ocupaba el conocimiento en su propia doctrina. El autor recuerda que el pensamiento de esta élite estaba en sintonía con la concepción que los alemanes comúnmente tenían de la formación, incluso en sus definiciones más enciclopedistas. Allí, el estudio adquiriría el sentido de: “«formar el alma por medio

del ambiente cultural», a través de la «comprensión empática [*Verstehen und Erleben*] de valores culturales objetivos» (p. 111). Posteriormente, esta cuestión se materializó en propuestas específicas, que impulsaban que la erudición tuviera la capacidad, e incluso el deber, de encauzarse hacia una "visión del mundo". Es decir, había una especie de sentido común o espíritu de época que consideraba que la formación debía ser entendida como un activo cultivo de sí, capaz de crear vínculos y desempeñar funciones sociales. Era una formación que debía exceder las fronteras institucionales del aprendizaje formal: *debía desbordarlo*, inundar todo el mundo de la vida y, simultáneamente, nutrirse de él. El estudio era entendido así como *formación en y de la cultura (Bildung)* (Koselleck, 2012).

El problema es que el uso del saber científico académico relevado por Ringer en la experiencia alemana supone un tipo de Estado y una formación y producción de la sociedad (su desarrollo) que puede no ser tan "científica" como "culta". Afrontando esta consideración, será un desafío de la propia universidad discutir la tecnología en el sentido de preguntarse hasta dónde esta es producción de ciencia o de cultura. En otras palabras, la pregunta por la tecnología implica interrogar si esta no es algo más que pura tecnología, de forma que no sería sólo técnica de reglas reiterativas sino configuración de nuevas subjetividades. La tecnología incorpora así la lógica social de poder y en este sentido es siempre indicio de cultura y de saber. Su tratamiento práctico se corresponde con un enfoque epistemológico que es siempre nuevo. Esto implica en algún punto un tipo de saber experiencial que no admite una pedagogía, por democrática que parezca a primera vista, sino que requiere más bien de procesos de aprendizaje o generación de saber. Por ello, la universidad puede verse obligada en determinados contextos históricos a trabajar más en el desarrollo que específicamente en la educación. Para una universidad "del desarrollo" como la que propone este informe, el problema podría aparecer al intentar darse y hacer una epistemología del saber experiencial que reivindique cierta tecnicidad: ¿cuál sería la génesis de una epistemología como esta?, ¿cómo se construye?, ¿qué datos caracterizan su aprendizaje? El saber emergente de la acción común no es, de por sí, un bien. Incluso ha sido con mayor frecuencia un problema sin

resolución. Ante esta cuestión, ¿la única alternativa para la práctica social sería “arrebatar” ese saber desde la teoría para luego exigir pago por devolverlo?

5. Comunidad universitaria como comunidad de prácticas: el saber en la universidad para el desarrollo

Cuando hablamos de universidad, como vimos, hablamos también de la infinidad de relaciones que la atraviesan; hablamos de Estado y gobierno, de sociedad y cultura, de economía y mercado, de saber y profesión, de territorio y comunidad, de política y reforma, de docentes y estudiantes. Estas discusiones se dan en dos niveles: uno más teórico, cercano a la filosofía; y otro más experiencial, que entendemos como nacional y/o local, en la medida en que se vincula con el modo en que estas cuestiones teóricas se manifiestan en la historia argentina. Inmersos en la conjunción de teoría y experiencia práctica, proponemos pensar la relación universidad, gobierno y Estado en términos de un *proyecto nacional de universidad*. Su diseño requerirá un tipo específico de voluntad política, capaz de dar forma a una comunidad³, en este caso, una *comunidad universitaria* que es comunidad de saber aplicado o, como veremos a continuación, *comunidad de prácticas*.

Siguiendo esta línea analítica y recordando siempre la dimensión dialógica y colectiva del saber, este trabajo sostiene que la comunidad “del saber” que constituye la institución universitaria desborda sus fronteras visibles, tanto política como epistemológicamente, consolidando así un tipo de formación en y de la cultura, al estilo mandarinal. Por este desborde es que sería difícil, sino imposible, distinguir cada polo de los pares de relaciones que enumeramos al principio de este apartado. Universidad, sociedad, gobierno y Estado constituyen, de este modo, un complejo ovillo relacional. Pensando en términos de cultura y formación, al modo en que vimos con Ringer entre otros autores, se nos vuelve patente un tipo de *formación* que es *en la cultura y de la cultura social*. Por esta razón es que los “mandarines” de la tradición universitaria alemana manifestaban preocupación por el *efecto moral del conocimiento académico*, de sus valoraciones y reflexiones sobre el bien y el mal, y por las huellas que estos

principios dejan en la estructura personal de quienes se implican en él. Recordando la definición de Roig (2008), un modelo de desarrollo es una idealización y un proyecto, por lo que siempre supone una fuerte carga moral.

El tipo de comunidad que así se nos aparece fue codificado como *comunidad de prácticas*. Según Etienne Wenger (2001), una comunidad de prácticas puede describirse como un conjunto de *juegos de lenguaje* sobre significados, práctica, comunidad e identidad, que constituyen diferentes maneras de hablar sobre algo. *Significado* sería un modo de hablar de nuestra capacidad variable de experimentar el mundo y la propia vida como algo significativo; *práctica* es la forma de hablar sobre los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas en que puede basarse el compromiso mutuo puesto en la acción; *comunidad* es un discurso de intervención en las configuraciones sociales donde la persecución de nuestros objetivos se concibe valiosa y nuestra participación como competencia; por último, *identidad* es una forma de hablar del cambio que el aprendizaje produce en quiénes somos y del cómo elabora historias personales de devenir en el contexto de nuestra comunidad.

Si se define la comunidad de prácticas siguiendo el enfoque de J-C Spender (1998), se llega a un abordaje de la teoría social que es tecnológico porque busca sistemáticamente valorizar la experiencia transformándola en rutinas de productividad y competitividad que sean aprovechables por los agentes. Quienes trabajan e intervienen en este tipo de proyecto usan como lente la idea de aprendizaje en una "*comunidad de prácticas*". Esto es, una organización sociocultural de desarrollo e innovación o valoración de la experiencia común cuyo *diseño* supone (como horizonte a alcanzar): 1) el *acceso* de todos sus integrantes a los procesos que integran la organización; 2) la *visibilidad* y accesibilidad a las tecnologías, las relaciones de poder y las oportunidades de acción existentes en su seno; 3) la *legitimidad* de su participación en la organización/comunidad y 4) la *reflexividad* o toma en cuenta deliberada de los conflictos, intereses, significados comunes, interpretaciones y motivaciones de los integrantes en relación a su participación en el proceso (Rojas, 1999).

El punto es que si la comunidad científica universitaria leyera así las cosas, habría de generalizarse en ella un particular concepto de aprendizaje o de innovación, que estaría determinado por el trabajo analítico sobre la experiencia colectiva e individual en el que se pretende descubrirla. Basándose en la obra de Lev Vigotski, los economistas institucionalistas comprenden ese aprendizaje de la innovación como una interacción o transacción de saberes entre experiencia social y conocimiento técnicamente experto. Guiados por Vigotski, surge así una veta particularmente interesante para analizar los procesos de desarrollo y sus conceptos político-técnicos fundamentales en el espacio académico y más allá de éste, en los límites de la región o comunidad en que se inserta.

Para el Vigotski de los economistas, el aprendizaje organizacional es una relación dialéctica delimitada por el saber de la experiencia. La noción de saber colectivo, argumentan, presupone una conciencia e identidad colectiva y, por lo tanto, una frontera de la organización con su entorno, en la cual un resumen de la teoría sobre la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) es crucial, pues proporciona lo que se puede lograr sobre y por encima del rendimiento actual del sujeto, con la asistencia y colaboración de otros plenamente capaces. La ZDP es un dominio de rendimientos más que una simple cognición, argumenta Spender (1998), por ello "el proceso de desarrollo es un emprendimiento cooperativo entre el niño y un 'otro capaz'" (p.427). De este modo, "la conciencia del niño es socialmente construida".

Traduciendo esto a nuestra problemática, la configuración de un proyecto de universidad nacional tendría que estar mediada por una comunicación productiva de experiencia común, que apunte a aceptar la responsabilidad de los efectos futuros de una acción presente. Como se afirmó en otro trabajo, se trata entonces de crear modos *inéditos* de vinculación, formas alternativas en que la sociedad pueda pensarse como *comunidad* (Bilański y Roig, 2015) o concebir "nuevos imaginarios sociales comunitarios" (Ferreya, 2013: 171), modelos distintos de producción que no estén sujetos exclusivamente a la comercialización y al lucro privado, en suma, a la lógica del mercado.

Notas

¹ La traducción es nuestra.

² A grandes rasgos, estos pensadores refutaron el modelo lineal de innovación, que explicaba el éxito productivo como un pasaje simple de la investigación básica a la aplicada y luego del desarrollo tecnológico al productivo (Pinch y Bijker, 2013), lo que a gran escala implicaba la creencia en un pasaje desde el subdesarrollo al desarrollo bajo un modelo que se asumía "universal". Aquella idea, signada por la creencia en la posibilidad de replicar un modelo de desarrollo tecnológico europeo al resto del mundo y obtener los mismos objetivos, fue denunciado por los pensadores latinoamericanos como un modo de constituir una nueva división del trabajo productivo y tecnológico mundial que condenaba a Latinoamérica a la periferia.

³ Las problemáticas en torno al concepto de comunidad y sus diferentes semánticas no serán abordadas aquí. Apelaremos a sus características comunes, que refieren a "lo que nos identifica como lo que somos, de lo que habla de nuestros orígenes y legados culturales, nuestras inclinaciones, gustos, afanes y, probablemente también, nuestros destinos compartidos" (de Marinis, 2010: 3).

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (1994) *Pensando Sociológicamente*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BERNSTEIN, R. (2010a) *Filosofía y democracia: John Dewey*. Herder, Barcelona.
- BERNSTEIN, R. (2010b) *The pragmatic turn*. Polity Press, USA.
- BILAŃSKI, G. y ROIG, A. (2015) "Ciencia y saber como valor público: comunidad científico-académica y desarrollo" en *Actas de las II Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales*. Fundación de Altos Estudios Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. (2008) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- CASTRO, E. (2001) "Filosofías de la reforma de la universidad" en NAISHTAT, F.; GARCÍA RAGGIO, A. M. y VILLAVICENCIO, S. (Comp.) *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Colihue, Buenos Aires.
- DAGNINO, R.; THOMAS, H. y DAVYT, A. (1996) "El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria" en *REDES*, Vol. 3, No. 7, septiembre, pp.13-51.
- DE MARINIS, P. (2010) "La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaft* hasta la comunidad de los combatientes" en *Papeles del CEIC*, Nº 58, Marzo, 1-36.
- DÍAZ, A. (2011) *Bio... ¿qué? Biotecnología, el futuro llegó hace rato*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- FERREYRA, J. (2013) "Encuestas (que no son tales)" en *Dossier. Universidad, humanidades y nación. Revista El Rio sin Orillas*, No 7, pp.168-177.
- GARCÍA, L. (2013) "Encuestas (que no son tales)" en *Dossier. Universidad, humanidades y nación. Revista El Rio sin Orillas*, No 7, pp.181-192.
- HABERMAS, J. (2015) "Espace public et sphère publique politique. Les racines biographiques de deux thèmes de pensée". *Esprit*, No. 417, pp.12-25.
- HABERMAS, J. (2010a) *Ciencia y técnica como «ideología»*. Tecnos, Madrid.

- HABERMAS, J. (2010b) *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta, Madrid.
- KANT, I. (2004a) *El conflicto de las facultades*. Losada, Buenos Aires.
- KANT, I. (2004b) "Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?" en *Filosofía de la Historia*. Terramar, La Plata.
- KOSSELLECK, R. (2012) *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje*. Trotta, Madrid.
- LATOUR, B. (2007) *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- MENAND, L. (2002) *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en los Estados Unidos*. Destino, Barcelona.
- PINCH, T. y BIJKER, W. (2013) "La construcción social de hechos y artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la tecnología pueden beneficiarse mutuamente" en THOMAS, H. y BUCH, A. (Coords.) *Actos, actores y artefactos. Sociología de la Tecnología*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- PINTO SANTA CRUZ, A. (1967) "Algunas cuestiones generales de la política económica en América Latina". *El trimestre económico*, Vol. 34, No 135, julio-septiembre, pp.427-444.
- PREGLIASCO, R. (2013) en ENGLER, V. "Nunca me impulsó el espíritu justiciero". *Página 12*, 6 de mayo.
- RINGER, F. (1995) *El ocaso de los mandarines alemanes*. Pomares, Barcelona.
- ROIG, A. (2008) "El desarrollo como conflicto institucionalizado" en *Realidad Económica*, No 237, pp. 80-92.
- ROJAS, E. (1999) *El saber obrero y la innovación en la empresa*. OIT-Cinterfor, Montevideo.
- SALOMON, J. J. (2001). "Science policies in a new setting" en *International Social Science Journal - UNESCO*, Vol. 53, No. 168, junio, pp.323-335.
- SENNETT, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama, Barcelona.
- SERRA, P. (2014) *¿Qué hacer con Marx? El marxismo italiano del siglo XX*. Seminario en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, 19 al 22 de agosto.
- SHAIKEN, H. (1986) *Le travail à l'envers. Automation et main-d'œuvre à l'âge des ordinateurs*. Flammarion, Paris.
- SPENDER, J-C. (1998) "The Geographies of Strategic Competence: Borrowing from Social and Educational Psychology to Sketch an Activity and Knowledge-Based Theory of the Firm", en CHANDLER, A.; HANGSTRÖM, P. y SÖLVELL, Ö. *The Dynamic Firm. The Role of Technology, Strategy, Organization, and Regions*. Oxford University Press, New York.
- SZTULWARK, S. y MÍGUEZ, P. (2012) "Conocimiento y valorización en el nuevo capitalismo" en *Realidad Económica*, No. 270, agosto-septiembre, pp.11-32.
- VARA, A. M. (2007) "El público y la divulgación científica: Del modelo de déficit a la toma de decisiones" en *Revista Química Viva*, No. 2, Agosto, pp.42-52.
- VARSAVSKY, O. (2006). *Hacia una política científica nacional*. Monte Ávila, Caracas.
- WEBER, M. (2008) *El político y el científico*. Libertador, Buenos Aires.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós, España.
- WINNER, L. (2008). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Gedisa, Barcelona.

¿Universidades Democráticas? Supuestos y nuevas configuraciones

Democratic Universities? Assumptions and new configurations

Elizabeth Jorge*
Agostina Cuneo**

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre el supuesto del ingreso irrestricto como un indicador de una posible democratización de los estudios superiores universitarios. Tal como se analiza en el presente trabajo, la admisión sin mecanismos excluyentes, tuvo el correlato de mecanismos de selección indirectos en el transcurso de los estudios universitarios. Se parte de describir brevemente el escenario del Sistema Educativo Universitario en la Argentina en la actualidad. Luego se plantean algunas puntualizaciones sobre el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Se finaliza el artículo con algunas reflexiones de las autoras.

Palabras Clave: universidad; democracia; ingreso; permanencia; egreso.

Abstract

This article reflects upon the assumption of unrestricted income as an indicator of a possible democratization of higher university studies. As discussed in the present study, the admission without excluding mechanisms, had the correlate with indirect mechanisms of selection in the course of university studies.

This paper starts by describing briefly the scenario of the current Higher Education System in Argentina. Subsequently, some remarks are made on students' entrance, retention and graduation. The article ends with reflections made by the authors.

Key words: university; democracy; entry; permanence; graduation.

JORGE, E. y CUNEO, A. (2017) "¿Universidades Democráticas? Supuestos y nuevas configuraciones", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 245-256. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Licenciada y Profesora en Psicología. Especialista en Psicología Clínica. Magister en Salud Mental-Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación-FLACSO. Docente Universitaria, Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Córdoba.
E-Mail: eli21jorge@gmail.com

** Licenciada en Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Córdoba. Docente Universitaria-Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba.
E-Mail: agostinacuneo@gmail.com

Introducción

El ingreso irrestricto a la universidad pública argentina conforma una tradición que logró un consenso en la sociedad. Esta tradición se vinculó con la formación de las clases medias, las cuales demandaban constantemente la formación de educación superior, dado que la concebían como una vía privilegiada para el ascenso social. Con la masificación del nivel universitario, la población estudiantil se diversificó. Las luchas por la democratización en el nivel superior, se relacionaron con las demandas de ingresos universitarios sin pruebas de admisión. A pesar de ello, los mecanismos de selección continuaron vigentes de modo indirecto en el transcurso de los estudios universitarios y generaron, a su vez, procesos de exclusión (Pierella, 2015). Este trabajo plantea desde el inicio un interrogante: *¿Universidades Democráticas? Supuestos y nuevas configuraciones*. Esta pregunta se construye sobre el argumento que sostiene que la equidad, en términos de garantizar la igualdad de oportunidades, se consigue quitando cualquier tipo de limitación y control al ingreso y permanencia en la universidad. En este sentido caben las preguntas ¿se consigue realmente la igualdad de oportunidades por medio del ingreso irrestricto?, ¿es posible una enseñanza de calidad en contextos de masividad?, ¿cómo actúan las universidades frente al cambio?

Desentrañar los supuestos que se construyen en relación al término “universidades democráticas” es la finalidad de este trabajo. Para ello resultará necesario contextualizar la actualidad del Sistema de Educación Superior argentino, a través del análisis de las incidencias que han tenido, y tienen, los cambios sociales y tecnológicos y las políticas educativas que se han desarrollado para atender a estas demandas. A través de este recorrido, se podrá vislumbrar, si realmente el término que contiene el interrogante inicial está correctamente formulado, o si detrás de él se esconde un supuesto engañoso que consigue eliminar el tema de la equidad de la agenda de discusión política.

Analizar los posicionamientos teóricos, las razones y consideraciones que se desarrollan en torno a estas problemáticas, permitirá construir nuevas configuraciones, a través de una visión estratégica, para producir cambios significativos y relevantes en la educación y en la sociedad.

En este trabajo se presentan una serie reflexiones en torno a algunos temas que permitirán discutir si las universidades son realmente democráticas. Los aspectos sobre los que se tratarán son: el ingreso a las casas de estudio, la permanencia en el sistema universitario y los niveles de egreso de los estudiantes.

Escenario actual del Sistema de Educación Superior Argentino

Dávila (2012) sostiene que

“Las transformaciones que están ocurriendo actualmente en la Educación Superior latinoamericana tienen como característica más destacable el hecho de tratarse de reformas que están ocurriendo a nivel internacional (...) Esta característica común a todos los países tiene en gran medida que ver con la influencia de los procesos denominados globalización” (p. 29).

Se trata de un fenómeno complejo caracterizado por transformaciones en el orden de lo político, económico, tecnológico y cultural.

Las sociedades han atravesado, en las últimas décadas, un cambio de “paradigma productivo”, siguiendo el planteo de Sánchez Martínez (2011: 19), mientras que en la economía tradicional los factores de producción eran la tierra, trabajo y capital, en la actualidad asistimos a un nuevo escenario, en donde el motor del cambio es el conocimiento. Un desarrollo productivo cada vez más sofisticado requiere generar conocimiento y aprovechar el conocimiento generado por otros, por lo tanto, el desarrollo y actualización del sistema de educación superior se vuelve un requisito necesario, no sólo garantizando la extensión y cobertura, sino que además, ofreciendo una educación de calidad. Por lo tanto, a las universidades les compete asumir un papel responsable como partícipe indiscutido en la construcción de un país más competitivo, formando el capital humano que se requiere para agregar valor a la producción de bienes y servicios.

En un contexto como el actual, en donde los recursos son siempre escasos, y la educación no se presenta como única área de urgencia y prioridad, resulta imprescindible definir claramente cuál es el rol que les compete en el desarrollo de una sociedad más democrática.

Teniendo en cuenta lo anteriormente desarrollado, se hace necesario indagar, en primer lugar, sobre las características del ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en las universidades argentinas, haciendo foco en las admisiones

irrestringidas a los programas de nivel superior. A partir de estas formulaciones se podrá, en segundo lugar, discutir sobre si favorecen la democratización a partir del acceso de mayor cantidad de estudiantes universitarios al sistema educativo. En los apartados que siguen se plantean las caracterizaciones correspondientes.

El ingreso a las casas de estudio

En los últimos tiempos, hay dos fenómenos llamativos en la historia de la educación superior en América Latina: la masificación y la universalización. En consecuencia, las universidades dejaron de ser para la "élite" y se han convertido en sistemas masivos y universales (Brunner, 2012). Para comprender estos fenómenos se pueden mencionar cuatro aspectos: (1) la idea de que el progreso se basa en la educación, y que el acceso a ella (en todos los niveles) es un derecho universal; (2) la cientificación y la tecnificación de las sociedades, donde el capital científico, profesional y técnico ocupan un lugar central; (3) nuevas lógicas de planeamiento, dado que el cambio (y no la estabilidad) son centrales en las políticas sociales; y (4) la instalación social de la idea de que el progreso de los pueblos, la competitividad de las economías, la movilidad y la cohesión social, y el destino de las personas están directamente relacionados con los procesos de escolarización, más prolongados y especializados.

Ante este panorama, en Argentina, se amplía el acceso a la universidad (Araujo, 2017). El ingreso irrestringido en la educación superior, estuvo siempre vinculado al principio de igualdad de oportunidades (Pierella, 2015). En consecuencia, la universidad argentina afirma que pretende constituirse en una universidad popular y abierta a diferentes actores sociales (Boulet, 2005). Incluso, desde el año 2015 se definió el ingreso libre e irrestringido a las altas casas de estudio en este país (mediante la reforma de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95, en su artículo 7).

Tal como lo sostiene Sigal (1999), puede decirse que

"en esencia, la política de ingreso irrestringido ha tenido un origen ideológico basado en los principios de equidad, es decir, en la idea de democratizar la universidad, al suponer que este sistema facilita el acceso a la educación superior a los jóvenes pertenecientes a los sectores de menores ingresos o de ocupaciones menos calificadas" (p. 159).

A pesar del espíritu que busca la equidad, se ha producido un fenómeno de *inclusión-excluyente* de ciertos sectores y clases sociales (Ezcurra, 2011). Si bien las universidades se mostraron abiertas en la recepción de poblaciones estudiantiles nuevas y heterogéneas, no han alcanzado el éxito en aquellos jóvenes que provienen de sectores sociales desfavorecidos (desde el capital económico y cultural) (Araujo, 2017). Bordehore, Moro y Segarra (2013) afirman que estos sectores tienen un "estatus en desventaja" por varias causas, entre las que se pueden mencionar: nivel de ingreso de la familia, necesidad de trabajar para sostener la carrera, el nivel educativo de los padres y si se trata del primer miembro de la familia que asiste a la universidad.

Algunos autores tales como Braslavky y Tedesco, en Boulet, 2005, hablan también de *analfabetismo académico*, es decir, el de aquellos que al intentar ingresar en la Universidad no pueden comprender lo que leen, expresarse, argumentar o entender una consigna. En este sentido, uno de los principales problemas que se apunta es la transición de la Escuela de Nivel Medio al Sistema Universitario. Ya que los ingresantes a las universidades carecen de ciertas habilidades de lectura, escritura y comunicación oral (relacionadas con la utilización del lenguaje académico), así como también falta de capacidad para resolver problemas (Boderhore, Moro y Segarra, 2013).

De esta manera, si realmente la Universidad se quiere definir como *democrática*, deberá realizar una serie de cambios:

"Resulta imprescindible detectar el real capital cultural que traen nuestros aspirantes para recomponer la propuesta educativa que contemple las desventajas a las que se ven sometidos algunos estudiantes. La expectativa del alumno esperado debe ser reemplazada por la realidad del alumno actual a la hora de plantearse objetivos y metas curriculares" (p. 4).

Se puede entender entonces, que sólo realizando estos cambios se podrá "encontrar un lugar para los nuevos visitantes" y a la vez "ofrecerles una educación superior de mejor calidad" (Sánchez Martínez, 2001: 98).

Tal como lo afirma Araujo (2017), la expansión de la matrícula coincide con tres realidades: (1) las altas tasas de deserción o de fracaso académico, (2) el bajo número de graduados a pesar del aumento en la cantidad de ingresantes a las

casas de altos estudios, y (3) la permanencia de los estudiantes en la universidad es más prolongada que el tiempo que formalmente se dispuso en los planes de estudio. Sobre ello se trabajará con mayor detalle en los apartados que siguen.

La permanencia en el sistema universitario

En un contexto de ampliación de políticas públicas que atienden la inclusión de todos los sectores a la educación superior, es intención de este apartado pensar y reflexionar sobre la real permanencia de los alumnos en los trayectos universitarios.

Para abordar la problemática de la deserción, se parte de la premisa que los sectores sociales desfavorecidos que ingresan a la universidad, producto de la masificación, son los mismos que luego registran el mayor abandono estudiantil. Los índices de fracaso en carreras universitarias en Argentina dan cuenta que el sistema de ingreso irrestricto a la educación superior no ha logrado traducir su vocación democrática en “dispositivos institucionales y pedagógicos que garanticen el acceso y la calidad de la enseñanza” (Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014: 7).

En este sentido, la aparente democratización de la universidad, observada en informes estadísticos sobre las tasas de expansión y cobertura, se opaca al comparar las altas tasas de abandono. Las cuales se registran, en mayor medida, en el primer año de las carreras de grado y en perjuicio de las franjas sociales más desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural.

Siguiendo el planteo de Ezcurra (2011), la deserción está socialmente condicionada. Generalmente, el análisis más lineal considera que los condicionamientos son de tipo económico. Sin embargo, los mayores condicionamientos se reflejan en las desiguales cuotas de capital cultural. Esto se da como producto de distintos trayectos de preparación académica de los estudiantes, a la vez que se originan en las familias y en las escuelas medias de procedencia.

Es primordial destacar que las universidades constituyen un condicionante primario en la exclusión de los alumnos del sistema. Mientras que la interpretación dominante atribuye el fracaso a fallas en los estudiantes, su deficitaria formación escolar, su nivel socio-económico, etc., se enmascara la verdadera responsabilidad

de la institución, al desarrollar estrategias de intervención que se plantean en los márgenes de las cátedras y la gestión, dirigidas exclusivamente a los alumnos.

Ezcurra (2011) sostiene que las dificultades académicas, si bien son un factor importante en el abandono, no son exclusivas. Existen otros factores operantes de manera simultánea vinculados a una posición social en desventaja.

Bajo el supuesto de "universidad democrática" se esconden mecanismos de selección posteriores al ingreso, que operan de manera implícita y silenciosa, excluyendo del sistema a un alto porcentaje de estudiantes que pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad. En palabras de Araujo (2017):

"En el interjuego complejo que deviene de la relación sujetos/instituciones se evidencia que la apertura de las puertas de la universidad no es suficiente para garantizar la democratización. Los estudiantes universitarios, una vez que ingresan a la institución, inician un recorrido sinuoso, zigzagueante, con avances y retrocesos producto de la presencia de barreras que obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico. Generalmente la interpretación del problema alude a las ausencias o carencias que les impiden hacer frente a los requisitos y expectativas institucionales. Es bastante común, en buena parte de los docentes, la utilización de expresiones para referirse a estos estudiantes que, desde el punto de vista de las expectativas respecto de sus espacios curriculares, contribuyen a generar situaciones obstaculizadoras que reproducen las desigualdades existentes. Desde estas representaciones, pareciera que la institución universitaria no juega un rol en la producción de estos fenómenos y que, sus causas, se encuentran fuera de ella" (p. 42).

Por lo tanto, resulta imperante pensar en los desafíos y cambios que debe asumir la educación superior, siguiendo el análisis de Duderstadt (2010: 53) "la educación superior ha sido y seguirá siendo ampliamente afectada por los cambios de nuestra sociedad y planeta. Es una sociedad creciente, impulsada por el conocimiento, más y más personas buscan en la educación superior la esperanza de un futuro mejor". La tensión fundamental estaría dada entonces, entre el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, atendiendo a la diversidad y la calidad de la formación que se les ofrece a los jóvenes. En el apartado que sigue se presentan algunas reflexiones en relación con la graduación de las carreras universitarias.

El egreso de los estudiantes

En un contexto de creciente masificación de la educación superior, un tema que genera interés es en qué medida las universidades cumplen con la función de

garantizar no sólo el derecho al acceso, sino también la obtención del título correspondiente a los estudios realizados.

Si bien en Argentina se registran altas tasas de matriculación, producto de la expansión y cobertura, entre otros factores, al comparar los bajos índices de retención y graduación, se genera una preocupación en torno a las reales posibilidades de éxito académico de los alumnos que ingresan al sistema de educación superior. Esta problemática ha adquirido importancia en la agenda de las políticas públicas de la Argentina desde mediados de la década de los años noventa. Pensar en una educación de calidad, requiere definir objetivos y resultados concretos, para introducir los cambios que realmente se consideran necesarios en el sistema. Tal como sostiene Sánchez Martínez (2001) "invertir más en educación superior no cambiará mucho las cosas a menos que esa inversión vaya acompañada de políticas y acciones efectivas destinadas a mejorar las condiciones en que esa actividad se desenvuelve" (p. 106).

En este sentido, durante la década mencionada, se desarrollaron distintas líneas de acción estratégicas, materializando en planes y programas concretos las metodologías de intervención. Entre las decisiones y medidas que se realizaron durante este período, se considera importante remarcar la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521, en el año 1995 que, entre sus principales contenidos, establece la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

A partir de la aprobación de los estándares de acreditación para las carreras de grado, como Medicina e Ingeniería, se evidenciaron problemas de importancia en el rendimiento académico y en la graduación de los estudios de grado (García de Fanelli, 2015). En función de las deficiencias detectadas se buscó desarrollar e implementar políticas públicas sobre la retención y graduación universitaria, se considera importante destacar aquellas que han promovido que las universidades incorporen sistemas de tutorías y programas de becas.

No es objeto de este apartado profundizar en cada uno de los programas desarrollados para abordar la problemática, sino la de reflexionar sobre algunos de los factores que influyen en la brecha entre los alumnos que acceden y los que realmente egresan. Siguiendo la línea de análisis de García de Fanelli (2015), entre

algunos de ellos se puede mencionar: los recursos financieros disponibles para invertir en educación superior, el nivel de formación académica previa y el perfil socioeconómico, el capital cultural de los jóvenes que acceden a los estudios universitarios y la duración formal de las carreras.

Se considera importante señalar que no sólo los factores exógenos a las instituciones, los recursos financieros y la duración de las carreras repercuten sobre las tasas de retención y graduación, sino que también influyen las estrategias que diseñan (o no) las universidades para hacer frente a esta problemática.

Mejorar los índices de retención y aumentar el número de graduados en los estudios de grado universitario, con un nivel de formación de calidad y bajo condiciones de altas tasas de escolarización requiere de un compromiso mancomunado entre las instituciones y el Estado. En palabras de Sánchez Martínez (2001):

“en las actuales condiciones del sistema, más recursos sin políticas activas efectivas y sostenidas en el tiempo, impulsadas desde afuera y desde adentro de las instituciones, y sin planes y programas que se traduzcan esas políticas en acciones y resultados concretos, en el mejor de los casos dejaría las cosas así como están” (p. 107).

El ideario de una universidad democrática se debe materializar en estrategias que apunten a resolver las problemáticas que la institución presenta como urgentes. Sostener el argumento de la equidad, interpretada sólo como la igualdad de oportunidades a todos los sectores sociales producto del acceso al sistema de educación superior, genera el riesgo de que el problema de los bajos índices de graduación no sea considerado en la agenda de políticas públicas como prioritario.

La función de la universidad en comprometerse con una educación de calidad en la formación de sus estudiantes, considerando no sólo los factores exógenos que repercuten y acrecientan sus problemáticas, sino pensando líneas de intervención para atender a los factores endógenos a la propia organización: políticas de orientación vocacional, políticas explícitas de admisión de los estudiantes, condiciones pedagógicas del cuerpo docente, equipamiento, etc. (García de Fanelli, 2015) es el desafío que deben enfrentar.

Consideraciones finales

Existe acuerdo en señalar la importancia de una Educación Superior suficientemente extendida y de buena calidad (Sánchez Martínez, 2001). En la actualidad, la universidad se define como la institución clave de la economía, la política y la cultura (Duderstadt, 2010). Sin embargo, tal como lo sostiene Rojas Breu (2015), "el proyecto, la construcción y la concreción de una universidad pública acabadamente científica, plenamente democrática y, por lo tanto, al servicio de la transformación social, afronta hoy obstáculos de gran magnitud" (p. 53).

En este trabajo se hizo foco en la discusión sobre si las universidades son realmente democráticas al partir desde el supuesto del ingreso irrestricto. Tal como se ha expuesto a lo largo del trabajo, las universidades públicas presentan una alta tasa de acceso, pero la capacidad de retención de los estudiantes es muy baja (Sánchez Martínez, 2011; Ramallo, 2012). Es por ello que, en coincidencia con los investigadores citados, se puede afirmar que el ingreso irrestricto no fomenta la democratización de las universidades. El fenómeno actual en las casas de estudio se caracteriza por una alta matrícula con formas eliminatorias y de selectividad no transparente.

Bordegore, Morro y Segarra (2013) afirman que la deserción y el bajo desempeño académico de los estudiantes del nivel superior, se han convertido en un motivo de preocupación. La problemática de las altas tasas de abandono en muchas de las universidades, les permite a los investigadores hipotetizar sobre los mecanismos de "selectividad implícita". Es por ello que, para lograr una mayor democratización del sistema universitario, no alcanza sólo con hacer foco en el acceso a la universidad.

Asimismo, cabe señalar, en el caso de Argentina, la ausencia de políticas específicas dirigidas a aumentar los índices de retención de la población en el nivel. El problema no parece radicar tanto en las dificultades en el acceso, sino más bien en factores institucionales que impiden a los estudiantes permanecer en el sistema (Boulet, 2005). Es por ello que se requiere de implementar estrategias de inclusión que impliquen la permanencia y el egreso (Pierella, 2015).

En este sentido, y en palabras de Ginés Mora (2002):

“la universidad del futuro se vislumbra como una institución que suministrará formación a una gran mayoría de la población a lo largo de toda la vida, como una generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de un modelo de sociedad que ha sido definido como la sociedad del aprendizaje o del conocimiento” (p.159).

Y para lograrlo, se necesita reflexionar al interior de las instituciones universitarias sobre la complejidad de la situación que se presenta, para poder elaborar estrategias de intervención que permitan transformar a la universidad en una institución más democrática.

Recibido: 13/06/17

Aceptado: 7/09/17

Bibliografía

- ARAUJO, S. (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 27, 35-61.
- BORDEHORE, M. G.; MORO, L. & SEGARRA, C. (2013) “Ingreso a la universidad. Masificación versus inclusión con permanencia”, en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Luján (Argentina)*.
- BOULET, P. (2005) “La universidad y los otros”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.
- BRUNNER, J. J. (2012) “La idea de universidad en tiempos de masificación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7 (III), 130-143. OEI.
- DÁVILA, M. (2012) *Tendencias recientes de los postgrados en América Latina*. Teseo Editorial, Buenos Aires.
- DUDERSTADT, J. J. (2010) *Una universidad para el siglo XXI*. Fundación Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- EZCURRA, A. M. (2011) *Igualdad en Educación Superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- GARCÍA FANELLI, A. (2015) “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del Siglo XXI”, en *Propuesta Educativa*, 43 (1), 17-31.
- GINÉS MORA, J. (2002) “El gobierno de las universidades. En búsqueda de una adecuada combinación de autonomía y eficiencia”, en AA.VV. *Nuevas miradas sobre la Universidad*. Eduntref, Buenos Aires.
- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 24.521 (1995). Disponible en www.me.gov.ar/consejo/cf leysuperior.html
- PIERELLA, M. P. (2015) “El ingreso a la universidad pública en la Argentina”, en Lago Martínez, S. y Correa, N. H. (2015) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI*. Teseo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Libro digital).
- ROJAS BREU, R. H. (2015) “Controversias y propuestas acerca de la Educación Superior de América Latina y el Caribe”, en Lago Martínez, S. y Correa, N. H. (Coord.) (2015) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI*. Teseo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Libro digital).

ELIZABETH JORGE - AGOSTINA CUNEO

- RAMALLO, M. (2012) "Panorama actual sobre el acceso universitario: algunas experiencias internacionales y el caso argentino", en *Revista Debate Universitario*, 1 (1), 79-96.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (2001) "Argentina: ¿Más inversión en educación superior? Razones, condiciones, implicaciones", en *Revista Cathedra*, 1 (1), 97-119.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (2011) "Desafíos de la gobernabilidad universitaria en un contexto de creciente complejidad", en San Martín, R. (2011) *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*. Fundación Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- SIGAL, V. (1999) "El sistema de admisión a la universidad en la Argentina", en Ministerio de Educación/Secretaría de Políticas Universitarias (1999). *Seminario Internacional "Sistemas de admisión a la universidad"*. Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C.; ABERBUJ, C. y ZACARÍAS, I. (2014) *Pedagogía y democratización en la universidad*. Editorial Aique, Buenos Aires.

Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva

Pre- university schools in Argentina: admission policies and distributive justice

*Emilia Di Piero**

Resumen

En el contexto de fragmentación educativa que caracteriza a Argentina, en este artículo analizamos un grupo particular de escuelas secundarias: aquellas que dependen de universidades nacionales. Considerando que dicho fragmento no ha sido indagado en profundidad, sistematizamos las secundarias universitarias existentes en el país y modelizamos sus políticas de admisión. Si bien el mérito dejó de ser el criterio de acceso a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades en Argentina con la recuperación democrática en 1983, en este artículo mostramos que dicho criterio de distribución de vacantes educativas continúa vigente en estas escuelas "autónomas". Asimismo, nos enfocamos en las escuelas de la Universidad Nacional de La Plata, analizando las miradas de sus docentes sobre la justicia en la admisión. Este análisis está estructurado sobre un corpus constituido por documentación institucional, trece entrevistas en profundidad a actores clave de las instituciones y sesenta y siete entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados aleatoriamente. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2012 y 2016.

Palabras Clave: Escuela secundaria universitaria - políticas de admisión - justicia escolar - desigualdad - docentes

Abstract

In the context of educational fragmentation that characterizes Argentina, in this article we study a particular group of secondary schools: those that depend on national universities. Considering that this fragment has not been investigated in depth, we provide a systematization of secondary university institutions in the country and model their policies of admission. Although merit had ceased to be the criterion in Argentina for access to most secondary schools and universities with the democratic recovery in 1983, it remained in force in a specific group of "autonomous" schools. We first present a map of the university secondary schools in the country and then a systematization of the current admission policies.

Finally, we focus on the case of the secondary schools of the National University of La Plata, analyzing the views of their teachers about justice in the methods of admission. Between 2012 and 2016 they were made observations, interviewed in depth thirteen central actors to the institutions, made sixty-seven structured interviews to teachers selected randomly and recovered a corpus composed of institutional documents included information on socio-demographic chips of the students.

Key words: Admission policies - university secondary schools - scholar justice - inequalities - teachers

DI PIERO, E. (2017) "Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. XX, junio 20XX, pp. 257-278. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Investigadora y docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata.
E-Mail: medipiero@gmail.com

Introducción

En el contexto de fragmentación educativa que caracteriza a Argentina (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), en este artículo nos proponemos estudiar un grupo particular de escuelas secundarias: aquellas que dependen de universidades nacionales. Considerando que dicho fragmento no ha sido indagado en profundidad desde la investigación educativa, en este trabajo brindamos una sistematización de las instituciones secundarias universitarias existentes en el país y modelizamos sus políticas de admisión. Como veremos, si bien estas instituciones presentan algunos rasgos divergentes, es posible caracterizarlas como un fragmento en tanto comparten características que las diferencian, por un lado, de las escuelas públicas provinciales (son los únicos establecimientos medios que dependen de Nación tras la transferencia educativa de 1992) y, por otro, de las escuelas de gestión privada. Si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 en Argentina, continúa vigente en gran parte de los establecimientos que conforman este grupo específico de escuelas "autónomas".

En ese sentido, en primer término presentamos un mapa de las secundarias universitarias en el país y a continuación una sistematización de las instituciones y las políticas de admisión vigentes. Por último, nos enfocamos en el caso de las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de La Plata, analizando las miradas de sus docentes acerca de la justicia en los métodos de admisión. Este estudio está estructurado sobre el *corpus* analítico constituido por documentación institucional, entrevistas en profundidad y semiestructuradas a docentes y directivos.

1. Metodología

El enfoque metodológico partió de un estudio de caso múltiple que implicó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. El estudio de caso se centra en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989): en esta investigación, dos escuelas de pregrado

dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ubicadas en la ciudad homónima. Una de ellas adoptó completamente el mecanismo de sorteo como forma de ingreso desde mediados de los años 80 basándose en un discurso “democratizador”. La otra adoptó ese mecanismo de admisión parcialmente en el momento de retorno de la democracia al país, incorporándolo para el total de aspirantes sólo a partir del año 2015 en un contexto en que gravitó una narrativa en favor de la “inclusión” educativa.

Siguiendo la clasificación propuesta por Stake (1995), nos inclinamos por el tipo de estudio de caso “instrumental” en tanto el interés de la investigación no reside sólo en el caso en sí mismo sino que la moviliza un problema conceptual más amplio y general que consideramos que el estudio de estos casos particulares puede iluminar. En ese sentido, exploramos aquello que entendemos se consolida como una matriz educativa¹ a través del estudio de dos de las tres instituciones medias dependientes de una Universidad Nacional situadas en la capital de la Provincia de Buenos Aires.

De este modo, la selección del caso es intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales que nos guían, en tanto consideramos que las escuelas elegidas constituyen una expresión paradigmática de un problema socio-educativo más amplio. Como muestra Stake (1995), la cuestión teórica atraviesa los estudios de caso y los explica, es decir que los estudios de caso no existen naturalmente en la realidad, sino que se trata de construcciones del investigador, y es él quien debe explicar por qué vale la pena estudiarlos: ninguna escuela constituye un estudio de caso per se. Asimismo cabe aclarar que, si bien en la investigación analizamos en profundidad dimensiones específicas de cada caso (por lo cual no se trata de una investigación comparativa), en este trabajo nos concentramos específicamente en lo que refiere a las miradas sobre la admisión.

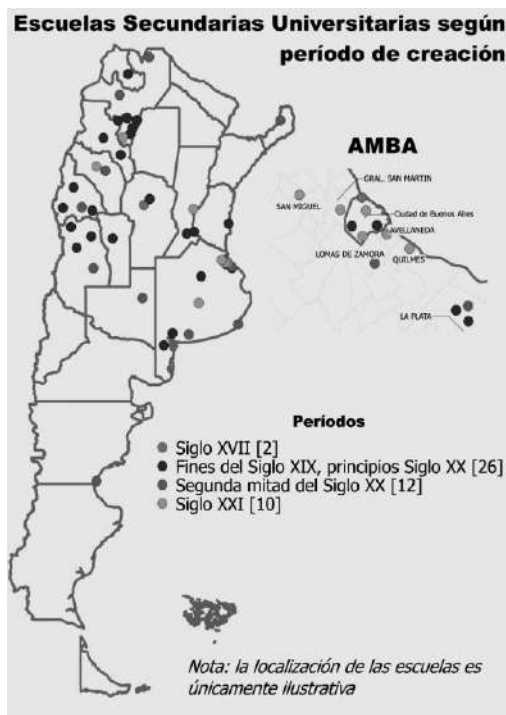
Entre los años 2012 y 2016 fueron realizadas observaciones en ambas escuelas, entrevistados en profundidad trece (13) actores “clave” para las instituciones, efectuados sesenta y siete (67) entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados de modo aleatorio² (los testimonios de los docentes que desarrollaremos a continuación son extraídos de las entrevistas), recuperado un

corpus compuesto por seis documentos institucionales que incluyeron información sobre los fichas sociodemográficas de los ingresantes y sobre los métodos de admisión vigentes en las secundarias dependientes de universidades nacionales³.

2. El mapa de escuelas medias universitarias en Argentina y sus políticas de admisión

En el año 2017 son cincuenta y cinco las Universidades Nacionales y medio centenar las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en Argentina. Éstas cuentan, a su vez, con historias diversas. A continuación proponemos un agrupamiento según el momento de creación de los establecimientos, para abocarnos luego a una modelización de acuerdo a sus métodos de admisión.

En el siguiente mapa podemos ubicar las secundarias universitarias estatales en el país considerando el momento histórico en que fueron creadas:



A continuación desarrollamos una tipología basándonos en la información recabada sobre los métodos de admisión vigentes en cada una de las escuelas. Dado que varios de los establecimientos combinan y superponen diversos mecanismos de ingreso, es posible ubicarlos en varias celdas a la vez:

Grupo	Tipo de admisión	Nombre del establecimiento y universidad de pertenencia
Grupo 1	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático puro (24)	<p>Con examen de ingreso eliminatorio (15): Colegio Nacional de Montserrat (UNC); Colegio Nacional Buenos Aires (UBA); Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA); Instituto Libre de Segunda Enseñanza (UBA); Escuela Superior de Comercio (UNR); Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (UNC); Escuela de Minas. Dr Horacio Carrillo (UNJu); Colegio Central Universitario "Mariano Moreno" (UN San Juan); Colegio Nacional "Arturo U. Illia" (UNMDP); Agrotécnica "Libertador General San Martín" (UNR); Escuela de comercio Lib. Gral San Martín (Universidad de San Juan); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Instituto Técnico (UNT); Instituto Técnico de Aguilares (UNT); Escuela secundaria (UNL); Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" (UNSL)</p> <p>Según mejores promedios de la escuela primaria (9): Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Escuela Superior de Comercio "Prof. Prudencio Cornejo" (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); ENET nº 1 "Prof. Vicente García Aguilera" (UNCA); Colegio Nacional "Arturo U. Illia" (UNMDP); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)</p>
	Grupo 2	Secundarias universitarias con ingreso por azar (14)
Grupo 3	Secundarias universitarias con cursos de ingreso no eliminatorios (8)	Colegio del Uruguay "Justo José de Urquiza"(UADER); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Gymnasium (UNT); Escuela Industrial "Domingo F. Sarmiento" (UNSJ); Colegio preuniversitario General San Martín (UNLaR); Colegio Nacional Agrotécnico "Ingeniero Julio César Martínez" (Tilimuqui) (UNdeC); Escuela Agrotécnica Eldorado (UNM); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)

Grupo 4	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático mediado por cursos de ingreso eliminatorios (7)	Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria (UBA); Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio Universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Gymnasium (UNT); Escuela María C. y M. L. Inchausti Valdés (UNLP); Escuela Tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos E. Giúdice (UNLZ)
Grupo 5	Secundarias universitarias que priorizan el ingreso de egresados de escuelas primarias universitarias (7)	Escuela Superior de Comercio "Prof. Prudencio Cornejo" (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP); Liceo "Víctor Mercante" (UNLP); Bachillerato de Bellas Artes "Guillermo Obiols" (UNLP); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)
Grupo 6	Secundarias universitarias con políticas de admisión por cupos (5)	Colegio Nacional "Arturo U. Illia" (UNMDP); Escuela secundaria técnica (UNGS); Escuela secundaria técnica (UNSAM); Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" (UNSL); Colegio Nacional Agrotécnico "Ingeniero Julio César Martínez" (Tilimuqui) (UNdeC)
Grupo 7	Secundarias universitarias con políticas de admisión por lazos de sangre (4)	Colegio UNLPam (UNLPam); Escuela secundaria técnica (UNSAM); Escuela Agrotécnica "Libertador General San Martín" (UNR); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)
Grupo 8	Secundarias universitarias con políticas de admisión por cercanía al radio de vivienda del aspirante (2)	Escuela secundaria técnica (UNGS); Escuela secundaria técnica (UNSAM)
Grupo 9	Secundarias universitarias que contemplan pago de inscripción (2)	Gymnasium (UNT); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT)
Grupo 10	Secundarias universitarias que contemplan buena conducta o aspectos psicológicos (2)	Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA); Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" (UNSL)

Como muestra el cuadro, la mayor parte de las escuelas secundarias universitarias (32) cuentan con mecanismos de admisión ligados a criterios meritocráticos (exámenes, mejores promedios en escuela primaria, cursos de ingreso eliminatorios). Si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo en Argentina para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 –específicamente mediante la Resolución nº 2414/84-, cuando el entonces presidente Raúl Alfonsín sentenciara que “con la democracia se come, se cura y se educa”⁴, los mecanismos meritocráticos continúan vigentes para la admisión a buena parte de este grupo específico de escuelas que se consideran “autónomas” dada su dependencia de universidades nacionales.

En ese sentido, si bien consideramos que el examen de ingreso eliminatorio es la metodología más elitista para la admisión, dado que supone que todos los aspirantes cuentan con el mismo punto de partida a la hora de la competencia por las vacantes, no podemos afirmar que entre los demás mecanismos sea posible construir un *continuum* de grados de democratización *a priori*. En función de ello, en la tipología anteriormente presentada organizamos las variadas metodologías de ingreso siguiendo una lógica nominal y no ordinal. Para el caso de los establecimientos dependientes de la UNLP, sostenemos que el ingreso por azar, si bien es más democrático que el examen de admisión, no garantiza necesariamente la heterogeneización de la composición sociocultural de la matrícula. A continuación nos adentraremos en el análisis de las representaciones nativas de la justicia distributiva en este grupo específico de establecimientos.

3. Escuelas de pregrado en la ciudad de La Plata

La ciudad de La Plata, con un número de habitantes que supera apenas el medio millón, posee un importante papel en tanto centro administrativo, educativo y político de Buenos Aires, la provincia más poblada de Argentina. Asimismo, cuenta con una de las universidades nacionales más antiguas y prestigiosas. Se

trata de una ciudad signada por una sociabilidad joven fuertemente vinculada al mundo universitario, cultural y artístico.

Como señala Segura (2008), las circunstancias de fundación de la ciudad se relacionan íntimamente con el momento de consolidación de la Argentina moderna en manos de la oligarquía liberal, cuando con la presidencia de Roca se llevó a cabo la federalización de la ciudad de Buenos Aires y resultó necesaria la designación de una nueva capital para la provincia. Inicialmente se pensó en una ciudad capital con un puerto propio que compitiera con el de Buenos Aires. Sin embargo, La Plata adquirió un perfil administrativo y universitario y, en lugar de competir con Buenos Aires, se transformó en uno de sus tantos satélites.

Siguiendo a Segura (2008) nos encontramos con un patrón de segregación espacial clásico del tipo centro-periferia. De este modo, es posible pensar que existen distintas ciudades de La Plata en plural, más allá de las dos diagonales principales que conforman el cuadrado con el que tradicionalmente la ciudad es referenciada. Dicha configuración espacial repercute en la esfera educativa: en el imaginario educativo platense, la media de las escuelas que se ubican dentro del casco resulta mejor ponderada que la de la periferia.

La nacionalización de la Universidad de La Plata (creada como universidad provincial en 1897) en 1905 se produjo, al igual que la de la Universidad Nacional de Tucumán en 1921, en un contexto de modificación del perfil tradicional de esas instituciones. Las características que tornaron peculiar este proceso se relacionaron con la incorporación de los pujantes sectores medios urbanos (Pronko, 1997). De este modo, se diferenciaron de las Universidades conformadas en el marco de la Ley Avellaneda de 1885, de corte liberal según correspondía a la política nacional del momento, que respondían a la función de formación de cuadros intelectuales de la oligarquía y del funcionariado estatal.

La Universidad Nacional de La Plata cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación

agrotécnica se ubica en la Estación Valdés del partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires) y los otros cuatro en la Ciudad de La Plata.

Las tres escuelas medias de “pregrado” presentes en la ciudad se ubican en el casco urbano central de la capital de la Provincia de Buenos Aires donde aún se extienden las diagonales. Dicha ubicación geográfica resulta un dato significativo teniendo en cuenta el contexto de segregación espacial, es decir la marcada división de la ciudad en centro y periferia y las connotaciones simbólicas que cada uno de los espacios conlleva. El contrato fundacional de estas instituciones estableció el carácter experimental o “piloto” de las mismas y la difusión y aplicación de esas experiencias en otros ámbitos.

Se trata de un grupo de instituciones estatales que históricamente atendió a sectores medios y altos de la población reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que, a mediados de los años 80 -en el contexto de apertura democrática en el país- modificó su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato “democratizador” en ese momento, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las escuelas, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años 80 y lo hizo completamente sólo a partir de 2015, cuando el signifiante “inclusión” se convirtió en *esprit du temps* o palabra clave del clima epocal. Asimismo, se trata de escuelas sobredemandadas: entre 2005 y 2015, el número de inscriptos en el sorteo creció en 65%.

Siguiendo a Tiramonti (2004), entendemos que dentro de los sentidos diferentes que adquiere la escuela para cada grupo en el marco del proceso de fragmentación educativa⁵, para los grupos de elite, la escuela es un espacio que permite garantizar cierto orden de sucesiones, en ella se transmite una historia, una genealogía y una cierta concepción acerca del mundo y de los lugares “adquiridos” por las generaciones pasadas, es decir, de reproducción de privilegio. Entre los distintos tipos de instituciones factibles de ser agrupadas en este agregado, la autora ubica a un conjunto de escuelas que organiza su propuesta pedagógica en torno a la tradición humanista, al incentivo de la creatividad individual y el reforzamiento de la autonomía intelectual. Otro grupo

es el compuesto por instituciones que se preocupan por la preservación de la tradición religiosa, y un tercero el de aquellas que recrean una simbología asociada al empresario exitoso y cosmopolita. Las instituciones que hemos abordado corresponden al primero de los grupos mencionados.

4. Miradas docentes sobre los métodos de admisión

¿Cuáles son los criterios más justos para distribuir bienes escasos? ¿Qué principios de justicia distributiva deben regir el reparto para que sea legítimo? En este apartado actualizamos esta pregunta clásica concentrándonos en las miradas de los docentes sobre los métodos que ellos consideran más justos para el acceso en el caso de dos de las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante las identificaremos como Bachillerato y Escuela artística), a las que, como vimos, se accede por sorteo⁶. Tal como proponía Elster (1995), exploramos los principios de justicia local que se tensionan en las decisiones tomadas en torno a la distribución de bienes escasos y socialmente valiosos como son las vacantes en estos establecimientos.

A continuación presentaremos cada uno de los agrupamientos emergentes en torno a la política de ingreso más justa que, a partir del trabajo de investigación en las escuelas, es posible reconstruir a modo de tipología. Formuladas como tipos ideales weberianos, en ambas escuelas la opción mayoritaria sostiene el "azar puro" como principio más justo para el ingreso. Otro grupo hace lo propio con el mérito, mientras que las opciones intermedias presentan un clivaje en el que los criterios del mérito y el azar se conjugan con criterios de acción afirmativa y los ligados a la herencia familiar. Específicamente en el caso del Bachillerato en un 60% de los casos el sorteo público fue el método escogido como más justo, mientras que un 31% se pronunció a favor de otros mecanismos diferentes tanto del sorteo como del examen en sus formas "puras" y un 3% coincidió en optar por el examen de ingreso o la cercanía al establecimiento (según el radio de distancia a la vivienda del alumno). En la Escuela artística, un 46% de los docentes optaba por el sorteo público, seguido por un 15% que prefería volver al examen de ingreso y otro 15% que se inclinaba por opciones

diferentes de las contempladas. Un 13% sostenía la preferencia a favor de un ingreso que priorizara a quienes contaban con la presencia de otros familiares como alumnos o ex alumnos de la institución, mientras que un 6% prefería que se respetaran cuotas contemplando diferentes sectores sociales, un 2% optaba por priorizar la cercanía al establecimiento según el radio de vivienda del alumno y otro 2% el orden de llegada en el momento de la inscripción.

4.1. Justicia por igualdad de oportunidades: el azar como garante de heterogeneidad y democratización

En el caso del Bachillerato, dentro del 62% de docentes que acordaba con la abolición de los exámenes de admisión, un 60% entendía al sorteo como la metodología más justa para el acceso a bienes sociales escasos y colectivamente deseados como son las vacantes en esta escuela, mientras que el 2% restante sugería otras opciones (al igual que quienes conforman la zona gris de quienes no están "de acuerdo ni en desacuerdo"). Algunos fundamentos de la opción por el sorteo fueron, en palabras de una docente de 30 años Profesora y Licenciada en Geografía:

"El sorteo da la posibilidad a que todos los estudiantes de diversas experiencias y trayectos educativos puedan ser parte de las escuelas de pregrado" (Docente nº 5, Bachillerato).

En cuanto la Escuela artística, el 57% de los docentes acordaba con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento de la admisión a las escuelas de la UNLP. Para el caso específico de esta escuela, el 46% prefería el sorteo como método más justo para la admisión sosteniendo que se trataba de un método igualitario y democratizador. Entendía que era el mejor modo de garantizar la igualdad de oportunidades y discutía con quienes sostienen que los aspirantes deben poner en juego sus méritos para conseguir el acceso. Por otra parte, argumentaba que esta concepción a la que ellos se oponen se concentraba, sobre todo, entre los docentes de música. Entre los argumentos a favor del sorteo, una docente de Sociología de 39 años de edad indicaba:

"Porque el examen restringía el ingreso, era un examen elitista"(Docente nº 2, Escuela Artística).

Al igual que en el Bachillerato, también en la Escuela artística esta postura fue mayoritaria. De este modo, es posible sostener que al sentido de lo justo en estas escuelas subyace la representación de una igualdad de oportunidades (Dubet, 2012) garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia del más apto una vez dentro de la institución, sosteniendo, así, que el sistema es abierto y alimentando la expectativa del ascenso social mediante la educación. Aunque muchas veces presentado como ideología progresista que valora la igualdad de oportunidades, en estos dos grupos prima el criterio de la capacidad en el trabajo y la idea de progreso personal a fuerza de talento y autonomía. Esta última característica se transforma en la singularidad que adquiere en ellas el mérito: en este grupo de instituciones universitarias el mérito consiste en ser autónomo/a. Sin embargo, esta capacidad de autonomía será demostrada una vez dentro de las escuelas y no mediante tests para ingresar a ellas. En ese sentido, las políticas de admisión vigentes remiten a un sorteo público que garantizaría la igualdad de oportunidades en el punto de partida.

Siguiendo a Pousadela: "en Argentina, a diferencia de Brasil, la igualdad de oportunidades reclama que alguien se haga cargo de las desigualdades iniciales y desactive sus efectos, aun cuando ello suponga que la institución en cuestión (...) deba internalizar los elevados costos del proceso de nivelación" (2007: 107). Es decir que en Argentina el acceso al sistema educativo se presenta mayoritariamente como abierto y desregulado (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2011), y los exámenes de admisión son rechazados por considerárselos antidemocráticos. Sin embargo, el hecho de que desde los años 80 no exista selección formal para ingresar no significa que no se produzca selección alguna, sino que la misma se desarrolla de modos más implícitos y paulatinos: el mérito continúa vigente en tanto se produce una "selección sutil" (Di Piero, 2015 A y B). Retomando a una docente entrevistada:

"El filtro se produce solo, naturalmente" (Docente n° 25, Escuela Artística).

4.2. Superposición de criterios: azar más mérito

Un segundo grupo de opiniones, que en el Bachillerato representa un 31% del total de docentes consultados, sostenía que la metodología más justa para ingresar a estas escuelas no es ninguna de las aplicadas hasta el momento: el examen les resulta poco democrático; el sorteo en su forma "pura" les genera desconfianza. A su vez, dentro de este grupo resulta posible reconstruir dos posiciones:

A- Quienes optan por el curso de ingreso preparatorio general para todos los aspirantes;

B- Quienes sostienen que debe mantenerse la posibilidad del sorteo para un grupo y del examen para otro.

El subgrupo A propone el apoyo del sorteo con un curso nivelatorio previo al comienzo de las clases (con carácter no eliminatorio) destinado a quienes fueron sorteados, que actuara a modo de una política de compensación de puntos de partida que se entienden como desiguales:

"Habría que apoyar el sorteo con algo más, como un curso nivelatorio obligatorio en febrero, para que cuando ingresen todos tengan las mismas posibilidades de recibir conocimiento" (Docente nº 27, Bachillerato).

Este grupo entendía que existen condicionamientos sociales y culturales relacionados con las socializaciones y escolarizaciones anteriores y que para que la "carrera abierta al talento" sea justa, el punto de partida tiene que ser justo: se deben corregir las inequidades iniciales. En sintonía con el planteo de Amartya Sen (1996) una buena política igualitaria debe ser sensible a las variaciones en los desempeños: debe concentrar su atención en las capacidades básicas de las personas para convertir esos recursos en libertades en tanto la igualdad en el reparto de los bienes no es suficiente.

Por su parte, el subgrupo B engloba a quienes desconfían del sorteo en su "forma pura" en tanto sostienen que, a raíz de la aplicación del azar, acaban siendo excluidos estudiantes que podrían ser "buenos alumnos" de esta institución, ocupan bancos otros que no saben "aprovechar la oportunidad" y finalmente acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

“Está bien dar posibilidad a muchos que no podrían acceder a colegios universitarios. Pero si entraran 25, deberían dejarte 5 vacantes para aquellos alumnos que podrían entrar por examen. Por ejemplo mi hijo, que es muy capaz, se tuvo que conformar con otro colegio secundario porque no entró por sorteo” (Docente n° 30, Bachillerato).

La combinación de los criterios del azar y el mérito en la Escuela artística tomaba una forma particular en tanto se encarnaba en un 28% de los docentes que reivindicaba la existencia de la “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos” vigente hasta el año 2015 para el ingreso en 1° y 4° año. Dicha evaluación convivía con el sorteo hasta el ciclo lectivo 2015, a partir del cual el ingreso a dicha Escuela es exclusivamente mediante el sorteo para el Ciclo Básico de Formación Estética.

Como indica Khan (2011) al referirse al proceso que denomina como “democratización de la desigualdad”, las marcas aristocráticas de clase, exclusión y jerarquía son rechazadas y las diferencias se explican, ahora, por las capacidades de las personas. De ese modo, el docente colabora en la construcción del mito en tanto describe una ficción en relación con la historia que la elite cuenta sobre sí misma, sobre cómo llegó al estatus de elite: en esa narrativa, aprobando el examen ganaron un certificado de excelencia y demostraron que eran los mejores para ocupar ese lugar de privilegio.

El docente contrapone, así, la inclusión y la excelencia como si se tratara de ideales irreconciliables; la inclusión tendría carácter masivo mientras que la excelencia y la calidad serían para unos pocos. Como muestra Perrenoud (1996) refiriéndose a la excelencia, si todo el mundo fuera excelente entonces no lo sería nadie: “la excelencia sólo se produce si no está al alcance de todos” (p. 35). De ese modo, las escuelas participan de modo activo en la fabricación de jerarquías de excelencia.

4.3. A favor del examen: el “*siglo XX cambalache*” y el retorno a la “edad de oro” del mérito

Otra postura presente entre los docentes consultados fue aquella que abogaba por el retorno a cierta “edad de oro” representada por el ingreso a secundarias universitarias mediante examen eliminatorio. Esta concepción, aunque minori-

taria, resulta significativa *per se* y también en tanto se constituye en “el otro” en relación con el cual las anteriormente presentadas se definen. Depositando en el examen el resguardo de la calidad, se configura en estos docentes una visión nostálgica de cierto pasado perdido y superior frente a un presente de *siglo XX cambalache* en el que la mediocridad se erigiría como soberana.

En consonancia con la noción de mérito propia de la modernidad, en la que por posiciones sociales justas se entendían aquellas que se alcanzan a partir de la competencia entre personas libres de condicionantes ligados al nacimiento o la herencia, entre los docentes que componen este grupo se presupone que la competencia por las vacantes produciría una desigualdad justa basada en el mérito individual. En palabras de una profesora en Ciencias Naturales de 67 años:

“El sorteo es más selectivo. Por examen entran los más capaces, por sorteo entra cualquiera. Ha bajado el nivel. A los chicos no les importa, cuanto menos trabajás, mejor, pasás igual” (Docente n° 22; Bachillerato).

Tal como indica Dubet (2004, 2015) respecto a algunos supuestos que pueden rastrearse detrás de cierta retórica cargada de nostalgia por el pasado, en la medida en que el mandato que pesa sobre el nivel medio ya no es el de la selección (en el caso de Argentina, la secundaria es obligatoria y considerada un derecho desde el año 2006), la escuela secundaria no puede desprenderse de los estudiantes que le causan problemas con la misma facilidad con que antes lo hacía. Muchas veces en los discursos de docentes y demás actores internos y externos a la escuela, los defectos del pasado son olvidados y encubiertos por la añoranza.

Como señala Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia porque aparece como la manera de construir las desigualdades justas en una sociedad que valora la igualdad de los individuos. Ciertamente, si se considera que somos todos iguales y a la vez que toda sociedad clasifica a los individuos, eso no puede ser hecho más que a partir del momento en que individuos libres ponen en juego sus talentos y su trabajo. Como indica Bolívar (2012), el discurso de la equidad ha emergido como una noción más compleja: evocar la

“equidad” y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta.

De este modo, la docente revaloriza el mérito como justo asignador de posiciones y critica que el sorteo dé lugar a estudiantes a los que “no les importa nada”, quienes no saben “aprovechar” la oportunidad que significa ocupar un banco en esta escuela.

En relación con quienes sostenían el examen de ingreso como mecanismo de admisión más justo en la escuela especializada en arte, resulta interesante recuperar la respuesta de un docente de 63 años con 43 años de antigüedad en la escuela y título de Ingeniero. Reunidos en el Laboratorio, le preguntábamos si desarrollaba alguna actividad artística y nos respondía: “no, nosotros somos de Exactas. Hay tensión con los de Arte”. Al consultarle por el método de admisión, indicaba:

“Esta era una escuela piloto. Cuando era una escuela como la gente, de excelencia, teníamos 25 alumnos. Depende de cómo lo quieran enfocar, pero la calidad educativa empeoró, y la timba tampoco sirve. Con el sorteo estamos apostando a la timba. Cuando era por examen de ingreso entraban los mejores. Ahora igualaron hacia abajo” (Docente nº 34, Escuela artística).

Su mirada nostálgica denunciaba el crepúsculo de la posición de las escuelas universitarias como focos de calidad educativa.

Para concluir, el caso de este grupo que propone el retorno del mérito como criterio se fusiona con una retórica que valora positivamente el esfuerzo y critica las políticas públicas focalizadas sobre sectores desfavorecidos. Así, se pretende poner en valor la idea de merecer ligada a una crítica social más amplia dirigida a los sectores que reciben ayuda sin haberse “esforzado lo suficiente” y se impugna a esos sectores como si todos partieran del mismo punto en el momento de la competencia, priorizando la meritocracia y favoreciendo un proceso de “acumulación de ventajas” (Saraví, 2015: 37) según el cual quienes partan de mejor preparación serán quienes ocupen lugares de privilegio. Por otra parte, como afirma Dubet (2015), hay un componente darwiniano en la igualdad meritocrática de oportunidades: vencedores y vencidos no se deben más que a sí mismos.

4.4. La atmósfera cultural familiar como garantía: el criterio de ingreso de familiares a la Escuela artística

El cuarto grupo que conforma la tipología que presentamos refiere a un sector de docentes en la Escuela 2 que indicaba que la opción de admisión más justa sería aquella que contemplara la posesión de hermanos o familiares que fueran alumnos o ex alumnos de la institución. Esta opción se justificaba mediante distintas vías.

En primer término, algunos sostenían que era importante concentrar los hijos en una misma escuela por una cuestión de organización del tiempo familiar:

"Tener hijos en diferentes escuelas te desajusta la familia, tienen diferentes horarios" (Docente nº 33, Escuela artística).

Por otro lado, desde una visión hereditarista, ciertos docentes indicaban que si uno de los hermanos había conseguido adaptarse a la propuesta de la escuela, era probable que los demás también lo logaran. De ese modo, la escuela se ahorra esfuerzo en vano, en tanto la atmósfera cultural familiar actuaba como garante de una escolaridad exitosa:

"Porque hay habilidades a las que uno va teniendo más predisposición por la familia de la que uno viene. En la Escuela 1 [donde también ejerce la docencia] tengo el caso de la nieta de Francisco De Santo, fundador de la Escuela 2. La nieta quedó afuera por el sorteo, y ella tenía ganas de entrar" (Docente nº 28, Escuela artística).

En sintonía con los señalamientos de Bourdieu y Darbel al analizar el público en los museos en Europa, si las ventajas o desventajas pesan sobre las carreras escolares es porque suelen ser acumulativas en las familias:

"Los niveles culturales de los miembros de una determinada familia están siempre asociados entre sí. Las posibilidades de continuar los estudios en una ciudad grande o pequeña, de tener acceso a estudios clásicos o modernos dependen de la posición social de la familia, y la atmósfera cultural de la infancia y el pasado escolar están estrechamente asociados" (2007: 108, 109).

Por otra parte, quienes sustentan la continuidad del repertorio cultural familiar y escolar como garantía no evalúan la posibilidad de que en ciertos casos exista

la posibilidad de rupturas o negociaciones entre ambos repertorios sino que la entienden como una relación necesariamente lineal.

4.5. Políticas de acción afirmativa: a favor de los cupos para el ingreso a la Escuela artística

Otro grupo de respuestas encontradas en la Escuela artística exigía que se contemplaran cuotas destinadas a diferentes grupos sociales. Se trata de ofrecer un "trato excepcional" (Fernández Vavrik, 2015), propiciando políticas de acción afirmativa que implican el trato diferencial hacia determinadas categorías sociales. Con la misma lógica que quienes proponían un curso especial para los ingresantes con condiciones desfavorables, parten del paradigma de la equidad que entiende que debe tratarse desigualmente a quienes son desiguales, dado que el trato homogéneo mantendrá las diferencias originarias. Quienes optaron por la implementación de cuotas, indicaban:

Las cuotas para diferentes sectores serían porque si estamos apostando a una mejora de la situación general, tenemos que pensar en todos los sectores sociales (Docente n° 4, Escuela artística).

Se denomina "acción afirmativa" a un tipo de políticas reparadoras antidiscriminatorias que se focalizan sobre determinados grupos o categorías sociales. Esas políticas, forjadas y difundidas primeramente en países angloparlantes con tradición multiculturalista, han sido adoptadas gradualmente en América Latina y en Europa los últimos 25 años. Han beneficiado a afrodescendientes, pueblos originarios, personas con discapacidad y mujeres, por ejemplo. Sin embargo, su adopción ha sido problemática en Argentina y en Francia, dada su tradición de política escolar y de protección social universalistas⁷.

Palabras de cierre

A modo de cierre, es posible afirmar que la mayoría de las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en Argentina conservan mecanismos meritocráticos para el acceso, a diferencia de aquello que desde los años 80

ocurre con el común de instituciones medias y universitarias del país. Ciertamente, estos establecimientos activan métodos de ingreso selectivos a los fines de conservar cierto "cierre social" (Parkin, 1964) que los distingue del resto de las instituciones secundarias, colocándolos en un lugar de elite desde el cual se preservan como *guetos* de calidad dentro de la educación pública.

En el caso de las escuelas universitarias de La Plata, los sentidos de la justicia que se consolidan como hegemónicos entre sus docentes guardan una relación de *afinidad electiva* con una "configuración cultural" (Grimson, 2007) en la cual el sorteo aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades en tanto conllevaría la impugnación de las herencias culturales. Así, la justicia como igualdad de oportunidades se consolida como el modo que adquiere la selección educativa implícita o "a la Argentina": cada ingresante tendrá las mismas posibilidades de demostrar su capacidad y mérito, pero lo hará una vez dentro de la institución y no para acceder a la misma, habilitando procesos de "selección sutil" o sin examen (Di Piero, 2015 A y B). Sin embargo, el igualitarismo encarnado en el sorteo no aparece como el único criterio que se pone en juego para la admisión a las escuelas, sino que se combina con otros que, aunque minoritarios, también se manifiestan.

Por último, si bien ya indicamos que no resulta posible ordenar *a priori* las escuelas según el grado de democratización de sus métodos de admisión, entendemos que el azar, más democrático que el examen de admisión, no asegura *per se* la heterogeneidad de la matrícula ni impugna toda selección. No obstante, consideramos importante señalar, con Chiroleu (1998) que una "democratización imperfecta" no puede ser subsanada con "menos democracia" como sostienen quienes pretenden el retorno al examen de admisión.

Recibido: 18/08/2017

Aceptado: 24/10/2017

Notas

¹ Tiramonti denomina "matriz nacional de educación" a la combinación de dos dimensiones: por un lado, las relaciones entre Estado, mercado, sociedad civil y educación históricamente constituidas; por otro, las estrategias educativas de diferenciación social utilizadas históricamente por los países y los criterios puestos en juego para legitimar la selección. En este trabajo nos concentramos en las segundas.

² Según Stake (1995), las muestras pueden clasificarse en aleatorias (probabilísticas) y no aleatorias (no probabilísticas). Existen varias posibilidades para seleccionar los componentes en una muestra probabilística. Una de ellas es la utilización de un marco muestral, es decir un listado exhaustivo de todos los componentes del universo, al cual se aplica luego una tabla de números aleatorios, es decir, con números que no siguen ningún orden. Otras muestras probabilísticas son las sistemáticas: se puede sortear el punto de arranque y después contar cada diez. Otra es la estratificada: teniendo estratos, selecciono aleatoriamente localidades, dentro de éstos selecciono barrios, y dentro de éstos, casos. Otra muestra es por clústers: se selecciona un barrio y se releva todo el barrio entero. En el caso de la presente investigación optamos por una muestra sistemática: se tomó el listado de docentes de cada escuela y a partir de un punto de arranque se realizó el conteo y se seleccionaron los consultados –en los casos en que la persona rechazara responder se continuó con el inmediatamente posterior en la lista considerando que contaran con formaciones disciplinares diversas.

³ Cabe aclarar que los datos para la sistematización y clasificación de escuelas secundarias universitarias que presentamos fueron obtenidos mediante dos vías: o bien en base a información extraída de documentos en las páginas web oficiales de las instituciones o bien mediante contactos telefónicos o por correo electrónico con autoridades de las escuelas.

⁴ Una investigación contemporánea a dicha medida, llevada a cabo por Braslavsky y Filmus (1986) analizaba la discriminación educativa en el primer año de la escuela secundaria y concluía que la derogación del examen entendida como instancia formal de selección no había conseguido, sin embargo, modificar la tendencia a la expulsión de ciertos sectores.

⁵ El concepto de fragmentación educativa apunta a analizar la fabricación de espacios organizados en torno a un conjunto de valores, creencias, expectativas en relación con la escolaridad, capitales (materiales, sociales y culturales), estilos de vida, opciones religiosas que definen culturas institucionales y patrones de socialización que difieren entre sí (Tiramonti, 2004). Es decir que no se trata de circuitos paralelos segmentados sino de espacios múltiples que configuran un paisaje educativo caleidoscópico.

⁶ Con respecto a la relación entre aspirantes y vacantes, según información oficial, para el ciclo lectivo 2016 fueron 598 los inscriptos para 133 vacantes en el Bachillerato y 403 aspirantes para 82 bancos en el caso de la Escuela artística.

⁷ Cabe agregar que cuatro secundarias universitarias de nuestro país han optado por cupos para distribuir las vacantes, aunque en sentidos diferentes: se trata del Colegio Nacional "Arturo U. Illia" de la Universidad Nacional de Mar del Plata -que combina el examen eliminatorio con un cupo de vacantes reservado para los mejores promedios de primarias provinciales-; la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" de la Universidad Nacional de San Luis -que combina el sorteo con un cupo reservado para los hijos del personal de la Universidad-; la Escuela secundaria técnica de la Universidad Nacional de General Sarmiento -que combina la cercanía al radio de vivienda del alumno y el sorteo con un cupo para estudiantes con trayectorias interrumpidas- y la Escuela secundaria técnica de la Universidad Nacional de San Martín -que combina la prioridad de hermanos de quienes ya cursan, la cercanía al radio de vivienda del alumno y un cupo para estudiantes con sobreedad-.

Bibliografía

- BOLIVAR, A. (2012) "Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 1, n. 1, p.1-30.
- BOURDIEU, P. Y DARBEL, A. (2007) *O amor pela arte. Os museus de arte na Europa e seu público*. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CHIROLEU, A. (1998) "Admisión a la universidad: Navegando en aguas turbulentas". *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.19 n.62, Apr, p.81-103.
- DI PIERO, E. (2015A) "¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor". *Revista Propuesta Educativa*, n.43, año 24, jun, vol 1, p.152- 154.
- DI PIERO, E. (2015B). "Tensiones entre inclusión y selección en una escuela secundaria tradicional en la Ciudad de La Plata. El trípode de la selección soft o sutil". En *Actas XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-061/783.pdf>

- DUBET, F. (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti Fanfani, E. (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.
- DUBET, F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- DUBET, F. (2015) "Los postulados normativos de la investigación en educación". *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 25 - Junio*, pp.229-249.
- ELSTER, J. (1995) [1992]. *Justicia Local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ VAVRIK, G. (2015) "L'origine comme ressource: la discrimination positive à l'université argentine", en *Revista Critique internationale*, París, nº 70, janvier-mars., pp. 159-181.
- FILMUS, D. (1986) "Primer año del colegio secundario y discriminación educativa", en Braslavsky, C. y Filmus, D., *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Cántaro editores/ FLACSO- CLACSO.
- GRIMSON, A. (comp.) (2007) *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Buenos Aires.
- KHAN, S. (2011) *Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press, Princeton.
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO, IIPÉ, Buenos Aires.
- PARKIN, F. (1964) "El cierre social como exclusión", en: *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa Calpe, Madrid.
- PERRENOUD, P. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Paideia Morata, Madrid.
- POUSADELA, I. (2007) "Las políticas públicas y las matrices nacionales de Cultura política", en Grimson, A. (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Buenos Aires.
- RAWLS, J. (1993) *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SARAVÍ, G. (2015) *Juventudes Fragmentadas: Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad*. FLACSO, México.
- SEGURA, R. (2008) "La persistencia de la forma (y sus omisiones). Un estudio del espacio urbano de La Plata a través de sus ciudades análogas", en: *Actas Electrónicas IX CAAS*, Misiones.
- SEN, A. (1996) "Capacidades y bienestar". En: Nussbaum, M. y Sen, A. (comp) *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica, México DF.
- STAKE, R. (1995) *Investigación con estudios de caso*, Ediciones Morata, Madrid.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. Y ZIEGLER, S. (comp.) (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2011) "La escuela en sus límites. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile". *Revista Educação e Sociedade* (32) 116, pp.857-875.

EMILIA DI PIERO

ZIEGLER, S. (2011), "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en G. Tiramonti (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens, Rosario.

Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN

Challenge school exclusion from the pedagogical-organizational forms.
The case of a secondary school dependent on national universities

*María Rosa Misuraca**

*Sonia Marcela Szilak***

*Karina Alejandra Barrera****

Resumen

En este trabajo proponemos describir el proceso de conformación y las características organizativas y pedagógicas de una escuela del Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (PCNESUN), iniciado en 2013 en el marco de las políticas educacionales tendientes a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. Algunas características que propone el programa son: atención prioritaria a estudiantes provenientes de sectores "vulnerables", financiamiento por parte del Ministerio de Educación Nacional (ME), acceso por concurso de los docentes y su designación por cargo, jornada ampliada, entre otras. El trabajo presenta el estudio de un caso que puede considerarse "piloto" dentro de las innovaciones en materia de educación secundaria. Los rasgos de esta experiencia presentan diferencias con las formas organizativas y pedagógicas tradicionales y podrían constituir un "estilo" y un enfoque político-pedagógico singular, capaz de aportar a la democratización de la educación secundaria.

Palabras Clave: Escuela Secundaria; Obligatoriedad; Política educativa; Inclusión educativa; Universidades Nacionales.

Abstract

The purpose of the following article is to describe creation process and organizational and educational characteristics of school from the Project of Creation of New Secondary Schools with National Universities (PCNESUN – Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales), started in 2013 within the framework of the educational policies aimed to ensure compulsory secondary school. Some of these characteristics are: priority attention to students from vulnerable sectors, Ministry of Education (ME) financing, covering of teaching positions and appointing, extended school day, among others.

This article describes a case study that can be considered a pilot project within the innovations in secondary school level. The features described in this case are different from traditional organization and educational format and may constitute a special political and educational "style", contributing to secondary school democratization.

Key words: Secondary School; Compulsory Secondary School; Educational Policy; Educational Inclusion; National Universities.

MISURACA, M. R., SZILAK, S. M., BARRERA, K. A. (2017) "Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 279-303. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján

E-mail: mariarosamisuraca@gmail.com

** Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján

E-Mail: soniaszilak@gmail.com

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján

E-Mail: kari_cobo@hotmail.com

Presentación

En la investigación que dio origen a este artículo¹ confrontamos dos tipos de escuelas preuniversitarias creadas con diferentes finalidades político educativas: una tradicional escuela dependiente de una universidad nacional ubicada en la provincia de Buenos Aires, con una política de admisión selectiva de sus aspirantes a partir de cupos cubiertos con la aprobación de exámenes de ingreso; y una escuela creada con fines de “inclusión” de nuevos sectores sociales a partir del PCNESUN que establece el ingreso irrestricto y se orienta a la escolarización de sectores vulnerables, ubicada en el conurbano bonaerense². En este artículo describiremos algunas tensiones que se manifiestan en el proceso de creación, organización y puesta en funcionamiento de la escuela secundaria producto del PCNESUN que permiten visualizar otra forma de materializar la obligatoriedad escolar.

El ME y las Universidades Nacionales (UUNN) firman en el año 2013 el PCNESUN en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria. En ese proyecto se establecen recomendaciones que las UUNN deberán contemplar, relacionadas con las características del sector social al que estará dirigida la escuela, ingreso irrestricto de los estudiantes, gobierno, formas de acceso de los profesores, jornada ampliada, opciones de orientación: Bachilleratos orientados hacia la formación profesional o Escuelas técnicas. Plantea “un formato escolar flexible” para integrar la cotidianeidad de los jóvenes con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en un plan de estudios cuyo ciclo básico tendrá carácter cíclico.

En la primera etapa, a fines de 2013, tres UUNN ponen en marcha el proyecto de la nueva escuela secundaria, que adquieren matices diferentes en función de las características propias de la comunidad y de la UUNN de las que dependen. Todas siguen el objetivo principal del proyecto orientado a la inclusión y retención de jóvenes en “estado de vulnerabilidad”.

En este trabajo nos proponemos identificar las decisiones involucradas en el proceso de conformación y las características organizativas y pedagógicas, en el marco de las concepciones en las que se inscribe la escuela del PCNESUN, a

partir del estudio de un caso que puede considerarse "piloto" dentro de las innovaciones en materia de educación secundaria.

El estudio del caso³ interroga y pone en cuestión nuestra experiencia en el análisis de las políticas educacionales, comprometida con la crítica hacia la falta de adecuación de las condiciones de formación de los profesores, el alejamiento entre la propuesta curricular y las condiciones materiales de trabajo para alcanzar los fines de la educación secundaria. Pretende aportar a la sistematización del saber pedagógico producido a partir de la resolución de los desafíos y problemas presentados en la atención a estos sectores sociales.

En esta etapa de la investigación debemos explicitar las limitaciones propias del análisis de una experiencia a escala reducida que, sin embargo, podría ser inspiradora de planteos democratizadores más amplios.

El trabajo se organiza en tres partes, la primera ofrece una breve descripción del PCNESUN en los aspectos y regulaciones que interesa destacar; la segunda trata sobre los orígenes y el proceso de conformación de una de las escuelas del proyecto y la tercera aporta reflexiones sobre los rasgos organizativos y pedagógicos del caso seleccionado que permiten dar cuenta de cómo se materializa la obligatoriedad.

Entre la matriz histórica y otra forma de concebir la obligatoriedad escolar

A partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26206/06, el Consejo Federal de Educación (CFE) emite Resoluciones orientadas a modificar las características selectivas de este nivel⁴. Estas regulaciones intentan actuar sobre las condiciones tendientes a renovar los proyectos pedagógicos, generar recorridos formativos diversificados y promover experiencias de aprendizaje variadas, que favorezcan la construcción del conocimiento a través de diferentes formatos.

Esa normativa establece la "construcción de una nueva institucionalidad" que permita hacer efectiva la obligatoriedad del nivel. Pone el foco en las condiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en una práctica

con sentido y relevancia. Para ello propone construir progresivamente rasgos organizativos como: “diversas formas de estar y aprender en la escuela”, “garantizar una base común de saberes”, “promover el trabajo colectivo de los docentes”, “sostener las trayectorias de los estudiantes”, “resignificar el vínculo escuela-contexto” (Res. CFE N° 93/09).

En este marco ubicamos el PCNESUN, iniciado en 2013, que retoma en sus fundamentos las Resoluciones del CFE -resultado de acuerdos entre las jurisdicciones- y las traduce en la propuesta de creación de escuelas en la órbita de las UUNN.

Las históricas escuelas secundarias dependientes de UUNN han funcionado mayoritariamente con restricciones en el ingreso para sectores provenientes de circuitos deficitarios de educación primaria. Las creaciones de colegios secundarios a cargo del Estado Nacional y, posteriormente anexados como instituciones dependientes de las UUNN -ya sea existentes o las que se crearon con posterioridad a esos colegios- fueron prototípicas en la relación entre las UUNN y la escuela secundaria. Las sucesivas creaciones universitarias conservaron, en mayor o menor medida, algunos de esos rasgos selectivos⁵. Esto podría explicarse a partir de la intención de conservar para la universidad niveles de selectividad social que fueron variando con los distintos proyectos políticos.

Algunos aspectos que podemos reseñar sobre la tradicional escuela dependiente de la UN estudiada remiten, además de la matriz selectiva de su matrícula para el ingreso⁶, a otros vinculados con la permanencia, según los cuales son los estudiantes quienes deben adaptarse a los requerimientos pre-establecidos de la escuela, sujetos a escalas de calificaciones y rígidas condiciones para la promoción, la imposibilidad de repitencia del año escolar, división de los tiempos y los espacios institucionales en función del currículum prescripto o el cumplimiento de pautas disciplinarias.

Otros aspectos se vinculan con los propósitos implícitos y explícitos de la institución respecto del paso de los estudiantes por el nivel, en los que prima la preparación para los estudios universitarios (mayoritariamente orientada hacia la oferta de carreras de la universidad) y el establecimiento de estándares elevados

de contenidos a los que los ingresantes deben arribar para permanecer; la búsqueda de cierta homogeneidad en los resultados de aprendizajes; la matriz institucional de prestigio por su pertenencia a la UN; la resolución de situaciones de “desajustes” curriculares (entre el currículo provincial y el que la UN diseñó para la escuela) siguiendo criterios según los cuales se resuelve “hacia arriba”, es decir con el acercamiento a lo que la UN requerirá de los egresados de la preuniversitaria; y la organización del trabajo de los profesores estrictamente basada en horas de clases.

En cambio, la propuesta de las nuevas creaciones definiría otra concepción de escuela. El proyecto plantea la necesidad de generar desafíos a “lo común” y atender a estudiantes que provengan de sectores sociales particulares, que no hayan tenido acceso a la escuela secundaria común, o que hayan fracasado en el intento de transitarla.

Los aspectos de la experiencia analizada que se contraponen con los que hemos enunciado sobre la escuela preuniversitaria precedente serán desarrollados en los apartados que siguen. Sin embargo, debemos adelantar que el rasgo más destacado es la propuesta de orientar la escuela a la atención de “jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social” (PCNESUN), lo que remite a la posibilidad de pensar en políticas de discriminación positiva a cargo de las UUNN.

Si bien en el PCNESUN no se define la concepción de “vulnerabilidad”, podemos entender que refiere a la situación socio-económica de los jóvenes destinatarios de la propuesta. En las Resoluciones del CFE también se asocia este concepto a la realidad económica de los estudiantes, que deberán ser atendidos con mayor cantidad de recursos materiales y con “capacidad técnica y política para sostener sus trayectorias” (Res. CFE N°88/09).

Castel (2000) reconoce que a partir de la aplicación de las políticas neoliberales se ha extendido la zona de vulnerabilidad⁷ resultado del trabajo precario y situaciones relacionales inestables. Por lo que sería necesario desarrollar estrategias de intervención sobre la zona de vulnerabilidad.

Entendemos que en el PCNESUN la vulnerabilidad aparece como condición que puede ser atendida/desafiada a partir de una oferta educativa particular, generando propuestas que tiendan a la inclusión educativa.

Si nos preguntamos por el significado que adquiere la inclusión en la escuela secundaria, a partir de la atención de población en condiciones de vulnerabilidad, encontraremos varias posibilidades. Un primer significado, según Terigi (2008) asoció la inclusión a la permanencia en la escuela; posteriormente se pasó a entender que no bastaba con “estar en la escuela” sino que remitía a la posibilidad de que todos alcanzaran los aprendizajes establecidos en el currículum. Por lo que el problema de la inclusión requeriría “promover formas de organización institucional y trabajo pedagógico que permitan remover los obstáculos que se oponen a los aprendizajes a los que todos tienen derecho (...)” (p. 212). Un tercer significado refiere a la necesidad de revisar la corriente principal del currículum contemplando intereses y perspectivas de todos, significado que se sustenta en el concepto de justicia curricular expresado por Conell (2006).

La inclusión de una “nueva población educativa” requiere cuestionar la lógica de la escuela secundaria que persiste desde los orígenes del sistema, generando alternativas al formato escolar tradicional⁸, lo que traería consigo la complejidad típica del ingreso a la escuela de sectores sociales y culturales relegados y colocaría a las UUNN frente al desafío de cuestionar la matriz con la que las escuelas secundarias universitarias se venían desarrollando.

Consensos y disensos en la conformación de la escuela

En el caso estudiado, la universidad decide crear la escuela secundaria en un barrio periférico en el que desarrolla actividades de extensión e investigación⁹. Es decir que preexiste una relación con las organizaciones sociales a las que deberá atender en la demanda por una determinada escuela.

En la trama conformada por las condiciones que establece el ME –atender a sectores vulnerables- los requerimientos de la comunidad, expresados a través de los representantes de distintas organizaciones barriales¹⁰ y las expectativas de la universidad, se generan diversas tensiones de origen que, a nuestro juicio, dife-

rencian esta creación de las históricas escuelas dependientes de UUNN y le otorgan un carácter o impronta particular.

En este apartado nos interesa caracterizar tres aspectos del proceso de conformación de la escuela en cuestión: el ingreso de los estudiantes, la selección de los profesores y su jornada laboral y las decisiones curriculares.

En primer lugar, la decisión sobre las edades de los ingresantes fue resultado de una dinámica de consensos entre sectores. Las expectativas para esa definición diferían entre los involucrados (ME, universidad y organizaciones barriales). Desde el ME no se condicionaba este aspecto, a la comunidad le interesaba el ingreso de los mayores de 16 años y a la universidad el de niños de la edad teórica correspondiente. Testimonios del primer director de la escuela dan cuenta de numerosos conflictos entre la universidad y el barrio, hasta que se resolvió inscribir jóvenes de la edad teórica correspondiente, es decir 11 años y con hasta tres años de sobriedad, abriendo cursos de primero y segundo año.

El proceso comenzó a fines de 2013 para iniciar las clases en marzo de 2014. La mayor dificultad fue llegar a decisiones consensuadas o fruto de la reflexión, tanto con la comunidad como con el conjunto de los actores universitarios, en el marco del escaso margen que dejaban los llamados *"tiempos políticos"*. Efectivamente, luego de dos años de funcionamiento, el mismo entrevistado evalúa que *"se hicieron las cosas a contra-reloj"* que *"el entusiasmo por crear la escuela nos hizo ir a tientas por donde transitar la propuesta"* y que *"habría que haberse tomado tiempo y pensar un poco más en el ingreso"*. La expresión remite a aspectos como las decisiones sobre la modalidad elegida para la escuela, la edad de los ingresantes o las relacionadas con las respuestas institucionales a las reacciones *"violentas"*¹¹ de los estudiantes.

En segundo lugar, la selección, carga horaria, dedicación y organización del trabajo de los profesores diferencia esta creación de las secundarias provinciales¹². Para su selección se integra un jurado con representantes de la universidad, del ME y de las organizaciones barriales. Estos tres actores perseguían diferentes metas: el ME valoraba las estrategias tendientes a la inclusión, desde la universidad se priorizaba el saber pedagógico y disciplinar y las organizaciones

barriales ponderaban el compromiso hacia lo social. De este modo, los profesores fueron seleccionados¹³ teniendo en cuenta, además de su formación, su experiencia de participación en organizaciones con grupos de adolescentes, lo que daba muestras potentes de conocimiento de la realidad material del sector destinatario de la propuesta y de su compromiso con el mismo. El criterio presente es que el conocimiento siempre tiene un contexto, ya que el que aprende vive en un mundo social; “para alcanzar un conocimiento preciso, no distorsionado, es necesario un compromiso subjetivo con ese contexto, una implicación en las cuestiones que trascienden la escuela” (Connell, 2006: 57).

Coincidimos con las expectativas de los diferentes sectores y no parece posible ponderar una sobre la otra. Sin embargo, nos preguntamos acerca de la viabilidad de reunir en la figura de un mismo profesor el perfil que contemple “compromiso social”, “saberes pedagógicos y disciplinares” y “estrategias para la inclusión”. A esta tensión debemos sumar la consabida distancia entre lo que la formación proporciona y lo requerido para un ejercicio crítico de la profesión.

Las características que adquiere la jornada en esta escuela, pone en tensión a los modos tradicionales de comprender el puesto y proceso de trabajo de los docentes en el nivel secundario. La normativa y el caso en estudio, permiten observar que los profesores son designados con una elevada concentración de horas en la institución. Al respecto el PCNESUN establece:

“una jornada mínima de 30 hs reloj por semana, horario extendido del equipo directivo y profesores designados en una gran mayoría con concentración horaria o cargos para hacer una escuela de puertas abiertas para cursar, estar y permanecer en una concepción de jornada escolar ampliada que incluye múltiples instancias y actividades. En este tiempo también se ofrecerán alternativas de profundización, recuperación o revisión de aprendizajes. (...) se promueve un equipo de enseñanza de amplia presencia cotidiana para sostener las trayectorias a partir de la participación de cada actor en múltiples tareas institucionales”.

De este modo se crean cargos docentes con responsabilidades que exceden el dictado de las horas de clase, lo que permite la creación de espacios institucionales de trabajo colaborativo entre pares.

En cuanto al equipo de conducción de la escuela, que estuvo a cargo de la UN, se compone de un director, un vicedirector Académico y vicedirector Socio-

Comunitario. Se organizaron cinco áreas de trabajo, con propósitos específicos: área socioeducativa, área de prácticas profesionalizantes, escuela de artes, área de recreación y educación física y área de lengua extranjera¹⁴.

Por último, resulta relevante caracterizar ciertas decisiones curriculares tomadas durante el proceso de creación. El único requisito establecido por el ME respecto del diseño curricular, era contemplar los NAP establecidos a nivel nacional. Las decisiones respecto del currículum contemplaban, en primer lugar, la estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, es decir, una secundaria de seis años de duración y una escuela técnica de siete años. Por otra parte, discutían acerca de la pertinencia de equiparación del diseño adoptado con el de la provincia y con el del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

Vale la pena mencionar que el diseño curricular de la provincia es el que habría incidido en el alejamiento de estos estudiantes de la escuela secundaria o, por lo menos, ese con el que los estudiantes realizaron una trayectoria escolar insatisfactoria y que se mostraba necesario recrear.

Los mayores conflictos se presentaron al momento de pensar en la homologación del título ya que para obtener el financiamiento del INET debía estar adaptado a los criterios referidos a la formación técnica. De esta manera los testimonios dan cuenta de la elaboración de un diseño curricular que contemplaba los NAP y los requerimientos del INET.

Podemos observar que las posibilidades de autonomía de la universidad en la definición del currículum se encuentran auto limitadas o, por lo menos, condicionadas por cierta definición indirecta de los contenidos por parte del Estado nacional y provincial. Si entendemos que la existencia de autonomía se basa en la colaboración y el entendimiento por parte de los involucrados, y no en la imposición de decisiones (Elliot en Contreras, 1997), sería necesario estudiar este tema en profundidad como uno de los efectos de la responsabilidad de la universidad en la política de inclusión.

Algunos rasgos organizativos y curriculares de la experiencia

Uno de los rasgos típicos de las reformas de la década de 1990 fue la apropiación del discurso crítico por parte de las políticas educacionales, operando como legitimador de propuestas que iban en dirección opuesta a lo que sugerían. Algunos trabajos que analizan las reformas de esa década confrontan discursos halagadores sobre los profesores, con condiciones materiales desfavorables; promesas de trabajo institucional colectivo frente a limitaciones organizativas de tiempo y espacio o de deficiente formación para llevarlas a cabo; propuestas de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente relevantes, con el imperativo requisito de retención, permanencia y contención en la escuela. En suma, la falta de correspondencia entre lo que la política propone, en el plano normativo y discursivo, y las limitaciones materiales de su concreción en la práctica (Más Rocha y Vior, 2009; Misuraca y Szilak, 2013). Esto, inevitablemente iría en detrimento de los aprendizajes y se agravaría ante el acceso de un nuevo sector social para el que la escuela secundaria no estuvo originariamente concebida (Más Rocha, 2007) o que provienen de un circuito devaluado de la escolaridad primaria (Ziegler, 2011; Terigi et al. 2013).

A partir de 2006, la normativa vuelve a recrear posiciones político - pedagógicas críticas que señalan, entre otras, la necesidad de adecuar la escuela a las prioridades de inclusión social y educativa, la diversidad frente al acceso de nuevos sectores sociales, la importancia de un régimen académico y de convivencia adecuado. Estas propuestas se materializan, con matices, en escuelas destinadas a sectores particulares.

Se combinaría una dinámica del sistema exclusor junto con un conglomerado de escuelas que porta el mandato de alojar a quienes el propio sistema expulsó, alterando sólo en estas últimas las dinámicas que producen la exclusión. Así, parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmover y modificar las prácticas más generalizadas (Ziegler, 2011).

Las alternativas para completar la obligatoriedad escolar como Plan Fines, Escuelas de reingreso, Bachilleratos Populares, Escuelas preuniversitarias, estrategias pluricursos, de diversificación curricular, etc., son focos de cuestionamiento

desde la producción teórica que las analiza (Gluz, 2009; Tello y Asprella, 2012; Southwell, 2013). La crítica fundamental hacia esas alternativas se ubica en la posibilidad de generar procesos de segmentación y devaluación académica y social de los títulos en función de la escuela de procedencia (Viñao, 2002). A esa pregunta ineludible sobre los riesgos segmentadores, le agregamos su contracara, es decir, la pregunta sobre la potencialidad transformadora de una experiencia que -aun mereciendo un estudio en profundidad de aspectos vinculados con los logros de una cohorte estudiantil completa- ubica su punto de partida en un supuesto diferente de la escuela "común".

El análisis del caso estudiado pone en cuestión "lo común" (currículum común, formato común) como manera de entender la igualdad. La adopción de idénticas estrategias pedagógicas que pretenden la equivalencia con una equidad formal y teórica frente a las condiciones necesarias para una igualdad real (Terigi et al., 2013) son cuestionadas en la experiencia analizada.

Diversos testimonios de profesores coinciden con que la escuela logra que los estudiantes y los profesores "*quieran estar*" en la escuela. Mientras en la escuela secundaria tradicional los estudiantes deben adaptarse a las exigencias de una escuela que selecciona a los que pueden progresar en el nivel, a partir de modelos más o menos rígidos de funcionamiento, en las creaciones del PCNESUN, es la escuela la que debe adaptarse a las características de un público pre-establecido, en la búsqueda de alternativas, recursos y estrategias para la retención de esa matrícula y el logro de aprendizajes situados. Ello implica recrear los supuestos de homogeneización implícitos en lo común o universal.

Nos preguntamos acerca del lugar del contenido a ser enseñando que no puede escindirse de los aspectos organizativos, sus posibilidades de generar aprendizajes significativos y el papel del docente en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes para responder a los objetivos del nivel secundario definidos por la Ley de Educación Nacional: la formación del ciudadano crítico, capaz de insertarse en el mercado laboral o de seguir estudios superiores. Nos centraremos en aspectos vinculados con las decisiones colectivamente adoptadas tendientes al logro de la obligatoriedad. Interesa aquí dar cuenta de las caracte-

rísticas que asume esta escuela en el marco de una estrategia que pretende superar la selección y exclusión típica del nivel y, al mismo tiempo, desafiar la propuesta de “contención” afectiva o vincular como única meta que podría ir en detrimento de los contenidos.

- **Lo organizativo**

Cuando hablamos de la especificidad del trabajo docente, toda la retórica alude a la importancia de la colaboración entre profesores, pero la realidad es que la estructura de los puestos de trabajo, la propia formación y la evaluación de su tarea apuntan a la definición de una actividad entendida como individual. El proyecto, en cambio, reconoce la necesidad de modificar los tiempos y espacios de trabajo institucionales para llevar a cabo la propuesta pedagógica. Los acuerdos colectivos son definidos en espacios de reuniones e intercambios sistemáticos, se realizan como parte de la carga horaria institucional. Esas jornadas son caracterizadas por los docentes como de “*gran producción*”, fundamentalmente en la toma de decisiones sobre los rumbos a seguir. Destacan la importancia del factor “tiempo” como condicionante necesario para el desarrollo de acuerdos y propuestas colectivas “...*no se puede hablar en singular, siempre se piensa y se habla con otros, en plural*” (Docente de Construcción de Ciudadanía). “*Es muy raro que se tome una decisión que no surja de ellos (los docentes) mismos*” (Director).

Esta concepción de trabajo docente se enmarca en la perspectiva de los autores que entienden que “los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional” y que señalan “la contradicción existente entre el carácter colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual” (Terigi et al., 2012: 23).

En esta escuela “*prima el compromiso y la humanidad por sobre los reglamentos (los docentes) no vienen para cumplir horas, sino que vienen por algo más*” (Vicedirector Socio- Comunitario). Así, parecen derribadas las barreras que - en el común de las escuelas- crean el cumplimiento de los fines administrativos, la burocracia y/o los tiempos acotados, sobre la profesionalidad.

Las entrevistas realizadas permiten identificar dos rasgos en relación con la jornada laboral de los docentes para la generación de acciones junto a sus pares. Por un lado, los profesores cuentan con una carga horaria en la institución que permite destinar tiempos a diversas actividades que exceden el dictado de clases, tales como, elaboración de proyectos institucionales, planificación y evaluaciones interdisciplinarias, capacitación en servicio y reuniones ocasionales para debatir temas coyunturales y tomar decisiones colectivas. De este modo, se reconocen esas actividades, como parte del trabajo docente y no como plus-trabajo y el tiempo habría dejado de ser el enemigo de la libertad de los profesores, convirtiéndose en su respaldo (Hargreaves, 1996).

Esta modalidad permitiría disminuir los procesos de intensificación del trabajo docente y su consecuente precarización. Martínez (2012) sostiene que el tiempo es una categoría que materializa concepciones y modos de educar e instituye un discurso pedagógico y cultural. Por lo que el tiempo no es mecánico ni neutro. La autora entiende que innovar en las formas de organizar el tiempo escolar es una de las operaciones más complejas ya que:

“El tiempo de trabajo es particularmente importante para romper el aislamiento docente y desarrollar formas de trabajo colectivo dentro y fuera del local escolar. Este aspecto se une con el contenido del trabajo y la producción de procesos culturales y sociales más allá de las rutinas del aula. (...) Se ha llegado a imposibilitar esta tarea de conjunto, por los límites de la jornada laboral y las tareas ‘presenciales o frente a alumnos’ que consumen todo el tiempo de trabajo” (p.45)

Por otro lado, la organización de la jornada laboral e institucional permitió el desarrollo de experiencias de reflexión conjunta, de diseño de parámetros de evaluación, formatos/contenidos de talleres, instancias de capacitación, entre otras. Para los entrevistados trabajar en una propuesta de inclusión con sectores vulnerables implica un nivel de complejidad que requiere de prácticas innovadoras, para responder a problemáticas que la escuela tradicionalmente resolvió con mecanismos de exclusión. La recurrente referencia al “*compromiso*” con el proyecto atraviesa a toda la organización. “*Es muy difícil encontrar profesores a quienes no les guste estar en esta escuela (...) quieren estar y asumieron el desafío de trabajar fuertemente lo colectivo y lo social*” (Director). Los compromisos asumidos ante contextos de creciente complejidad y mayores desafíos no se

reducen exclusivamente a factores del proceso de trabajo. Es decir que no se trata solamente de disponer de tiempos extra-clase. Las características organizativas del puesto de trabajo docente en esta institución deben ser analizadas en relación con el sentido/contenido de dicho trabajo. Es decir, las modificaciones del formato tradicional del trabajo se legitiman en el marco de una propuesta que se propone ciertas finalidades. Así, organización y sentido son dos rasgos indisolubles del trabajo docente y atienden a los marcos temporales típicos de los jóvenes provenientes de sectores populares.

Una de las primeras actividades con que inician la tarea, todos y cada uno de los profesores de la experiencia estudiada consiste en "*conocer el barrio*" de donde provienen los estudiantes¹⁵. El requisito de recorrer y conocer esa realidad material amplía el espacio del aula al barrio –como parte del trabajo- y redonda, posteriormente, en acuerdos sobre las dificultades y limitaciones que presenta la población escolar. La creación de nuevos espacios institucionales y de nuevos tiempos de trabajo reconocidos en la jornada laboral se legitiman a partir de la finalidad del proyecto en cuestión: convertir a la escuela en "*aula – patio – casa*" que cobije a estudiantes de los barrios que rodean a la escuela. La consigna elegida por los jóvenes mismos "*somos nuestra escuela*" expresa la identificación con el proyecto que pretende su inclusión en la educación secundaria y la ostentan en el patio de la escuela.

Las jornadas de capacitación docente son vivenciadas como una "*conquista*" en el logro de espacios, donde lo que prima es la "*producción*" a partir de la posibilidad de pensar colectivamente, discutir y sistematizar acuerdos. "*Esto posibilita que muchas cosas puedan ser repensadas y resignificadas, al tener tiempo para hacerlo y tener con quién hacerlo*" (Docente de Matemática).

Creemos potente el estudio de esta experiencia en tanto permite confrontar con los discursos dominantes que señalan a los docentes como responsables individuales de los resultados educativos y como objeto de evaluaciones punitivas.

- **El valor de la presencia**

Es frecuente asociar linealmente la retención de los estudiantes con la "mera" contención afectiva que dejaría incompleta la finalidad de la escuela. En esta experiencia la retención pasa a ser el primer objetivo recurrente en los testimonios de profesores, autoridades, tutores y auxiliares. Para el logro de esta finalidad dedican, además del tiempo previsto para el dictado de clases, los sábados, los contra-turnos y las jornadas institucionales.

La permanencia/retención de los estudiantes constituye una condición *sine quanon*: lograr que ellos "se quieran quedar en la escuela", "que la escuela sea un lugar de pertenencia". La importancia otorgada a la permanencia en la escuela resulta crucial para "recuperar" a estos jóvenes del fracaso de correlato de trayectorias expulsoras. Los testimonios relevados dan cuenta de un lema compartido: "una vez que el chico pasa esta puerta y entra a esta escuela, no se va nunca más" (Vicedirector Socio-Comunitario). La idea de que el alumno pase de ser un sujeto "inesperado" a ser un sujeto "deseado" por la escuela, permite entender la obligatoriedad escolar como un logro o conquista a partir de los consensos y objetivos de docentes y autoridades y no como una imposición normativa.

La importancia asignada a la presencia de los estudiantes tiene su correlato también en la presencia de los profesores y autoridades en actividades extra-clase. El profesor de esta escuela está concebido como una figura más cercana a la de un maestro del nivel primario que comparte varias horas al día con el grupo de estudiantes, los recreos y los viajes. "Los directivos tenemos mucha más presencia que la esperada" (Director). Las autoridades asumieron, además, la función de "enamorar" a los profesores del proyecto de escuela. "Somos los enamoradores del proyecto" y valoran los logros alcanzados en ese aspecto. El compromiso del docente se inicia con los vínculos con los estudiantes como requisito necesario para el logro de los aprendizajes.

"prima la intencionalidad y el derecho de conocer y/o reconocer (Fraser, 2003) la individualidad de cada alumno, su contexto, sus diversas formas de relacionarse con el conocimiento, sus ritmos, es decir una verdadera personalización en la enseñanza. El discurso de los docentes no restringe la visión de la inteligencia a un grupo social, sino a la confianza, la cual apela a supuestos afirmativos que tienen los equipos docentes sobre las condiciones sociales para el aprendizaje" (Krichesky, 2014:16).

El valor de lo social en lo pedagógico actúa como promotor de potencialidades para construir habilidades que aporten a la superación de la realidad material. Sin embargo, al reconocer que la docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo, los profesores no eluden el conflicto presente entre los logros afectivos-vinculares y los cognitivos. *"No estamos exentos de dilemas. Esta escuela no puede estafar a sus estudiantes respecto de formarlos para continuar estudios superiores"* (Vicedirector Académico).

Efectivamente, una de las características de los acuerdos colectivos consiste en resolver "día a día" los dilemas pedagógicos entre: fortalecer la pertenencia a la escuela y alcanzar logros cognitivos equivalentes a los esperados para el común del nivel. En los casi 3 años de vida de la escuela, no parece haber habido dudas en que el primer término de la ecuación, es decir, la permanencia, era el prioritario. Con ese fin se acordó evitar la repitencia hasta 3er año¹⁶.

En cuanto al segundo de los términos -el aprendizaje de contenidos- son recurrentes las referencias a contextualizar los aprendizajes en la realidad de los estudiantes. Los profesores expresan su preocupación ante deficiencias graves en lecto-escritura. La vulnerabilidad de esta población que, antes que nada, necesitó *"aceptar quedarse en la escuela"* (Director), se expresa en la ausencia de un requisito ineludible para aprender *"algunos estudiantes no saben leer, no saben escribir"* (Profesora de Construcción de Ciudadanía) lo que claramente afecta las posibilidades de apropiarse de contenidos elaborados. Los docentes, incluyendo al equipo directivo, generan acciones para superar esa falencia. Estas acciones, que en la Res. CFE Nº 93/09 se indican como instancias obligatorias para los docentes¹⁷ a fin de generar instancias de apoyo como responsabilidad institucional, suelen estar atravesadas por la imposibilidad material de ser llevadas a cabo o se transforman en reiteraciones de las mismas instancias de fracaso. Por el contrario, en la propuesta encontramos una búsqueda constante por responder a las problemáticas de los estudiantes, promoviendo la participación, el compromiso y la generación de acciones para sostener las trayectorias de estudiantes en riesgo de exclusión o de fracaso escolar¹⁸.

La información revela que en la escuela se hacen presentes condiciones esenciales que diferencian el trabajo del común de las escuelas. Como ya se ha mencionado, por un lado, los criterios de selección de los docentes y, por otro lado, la estructura organizativa flexible permite la concentración horaria y el destino de tiempos para la reflexión y la promoción del trabajo colectivo. Para Hargreaves (2001) estas estructuras alternativas favorecen la construcción del vínculo y el desarrollo de una enseñanza más eficaz, a diferencia de las convencionales que interrumpen el flujo de las relaciones, restan fuerzas a la planificación y sobrecargan de obligaciones.

- **El contenido**

En la escuela del PCNESUN los docentes reiteran la importancia de acciones que trasciendan el corto plazo. La re-significación del contenido es formulada en reuniones de trabajo y señalada como un requisito para el logro de los aprendizajes. Los docentes buscan que el contenido adquiera sentido y contribuya a la mejora de la realidad de los estudiantes. El currículo, entendido como la superación de la declaración de lo que “debe ser” enseñando, y, en ese sentido, como la definición del trabajo del profesor, es redefinido en conjunto hacia la posibilidad de instalar espacios curriculares “electivos” a partir de cuarto año¹⁹.

La propuesta curricular, por ejemplo, para “Construcción de Ciudadanía” da cuenta del objetivo explícito de cumplir con los contenidos prescriptos, pero re-significándolos para el aprendizaje de estudiantes que provienen de sectores vulnerables. Esa asignatura tanto en la normativa nacional como en el diseño curricular de la jurisdicción, problematiza la discriminación y la estigmatización social a partir de una fuerte impronta de respeto a la diversidad. Esta perspectiva lleva a la necesidad de revisar permanentemente códigos y normas de convivencia y a recurrir a prácticas democráticas y participativas. En esta escuela la asignatura adquiere la modalidad de Asamblea integrada por todos los cursos simultáneamente. La dinámica y temas que abordan surgen tanto de los docentes, cuanto de los intereses y problemáticas de los estudiantes.

Otro ejemplo lo constituye “La Minga”, que se materializa en una actividad dentro de la carga horaria, donde el trabajo cooperativo de los estudiantes a

partir de los talleres propios de la modalidad técnica de la escuela, generan propuestas que vuelven al barrio y a la escuela para la mejora de las condiciones. Esta actividad, que varía según los intereses y preocupaciones de los alumnos, pero que parte de los contenidos prescriptos, busca superar la estandarización y uniformidad del currículo oficial que sólo se enfoca en la reproducción de contenidos.

“La estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares (...) lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento” (Hargreaves, 2007:65).

El tratamiento de los contenidos se articula con el desarrollo de estrategias de “cuidado” de los estudiantes. Los docentes entienden que hay cuestiones significativas más allá del aula que impactan sobre las posibilidades de aprendizaje. Si bien el “cuidado” es un trabajo contingente, caracterizado por su invisibilidad y discreción, que no sería obligatorio para la tarea del docente, estos profesores entienden que, si la escuela no está presente “cuidándolos más allá de sus puertas”, las posibilidades de sus estudiantes se ven reducidas. Estrategias como generar un carnet que los identifique como estudiantes de la escuela, ante las reiteradas requisas de la policía, en el trayecto desde el barrio hacia la escuela y el riesgo de exposición de los estudiantes, nos muestran la preocupación por sortear obstáculos del “afuera” y las presiones de otras instituciones, como la policial. Este es un ejemplo de que estas acciones se despliegan para preservar la vida del otro, asistiéndolo en sus necesidades cotidianas, en protegerlo de situaciones amenazantes o en promover su autonomía (Molinier, en Palomo, 2008).

El refuerzo de las dimensiones colectivas, tanto en la organización de la escuela cuanto en la búsqueda de contenidos relevantes, tiende a contrarrestar o desmontar la competitividad típica de la sociedad en la que ésta se inserta.

Lo dicho podría constituir un desafío para la formación docente inicial y continua, en tanto permitiría contemplar el desarrollo de conocimientos y competencias que favorezcan las propuestas de trabajo colectivo en las instituciones educativas.

Notas finales

Desde posiciones teórico-críticas, no resulta novedoso señalar que el interés implícito y explícito por la "inclusión" aparece como condición necesaria para mantener la gobernabilidad del sistema global, ni ignorar que la inclusión convierte a esos sectores en colaboradores de los mecanismos de consenso (Fontes, 1996; Rodríguez Guerra, 2002; Neves, 2009). Sin embargo, estas creaciones permiten formular algunas cuestiones específicas.

Así como la selectividad de las escuelas tradicionales de las UUNN daba cuenta de las escasas posibilidades de los pobres de responder a las trayectorias esperadas, es necesario reconocer el riesgo de producir *otra selectividad* que elige a los estudiantes por las características "deficitarias" de su trayectoria escolar.

Parece redundante señalar que las condiciones de tratamiento particular de sectores sociales aislados, se constituye en otra forma de selectividad, con criterios y parámetros diferentes de los elitistas pero que puede conducir a nuevas formas de reproducción de la vulnerabilidad. Sin embargo, el estudio de esta nueva escuela orientada a la atención de población categorizada como "vulnerable" nos permite afirmar que puede constituirse en el amparo pedagógico y cultural de jóvenes expulsados por otras instituciones o con dificultades para continuar sus estudios.

Acercarnos a una experiencia en pleno transcurso de una escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel nos obliga, en principio, a aceptar que la propuesta opera sobre las consecuencias de un estado de cosas pre-existente. En este sentido, el PCNESUN pretende actuar sobre las trayectorias interrumpidas, no encauzadas, deficientes o devaluadas, en suma, sobre la dinámica típica del sistema educativo, a partir de una búsqueda constante de herramientas diferentes de aquellas que provocaron el fracaso anterior. El caso refuta la concepción difundida acerca de que las reformas podrían constituir un mero problema técnico, capaz de direccionar en un sentido u otro el rumbo pedagógico a través del aplicacionismo de normativa crítica. Por el contrario, confirma la importancia de las condiciones materiales para llevar adelante un proyecto abarcador. Despe-

jado ese componente esencial, el compromiso político de cada uno de los tres niveles involucrados en la creación y desarrollo de la escuela, -universidad, ministerio y organizaciones barriales- diferencia a esta creación del común de las escuelas secundarias.

Desde el interés por el aporte que esta experiencia puede hacer al desarrollo de la escuela secundaria pública, nos preguntamos ¿cómo extender esta propuesta a otras escuelas? ¿cómo trascender este grupo de profesores y autoridades particulares? o dicho de otra manera ¿cómo socializar la experiencia que desafía los mecanismos excluyentes? La respuesta encontrada indica que la clave de la escuela es "*estar fuera del sistema*"; ser una escuela que escapa a las llamadas "comunes" y que puede hacer sustentable el proyecto con gente que "*tiene ganas*" de asumirlo. Si bien la respuesta parece centrarse en el voluntarismo, éste es desmentido cuando, tanto autoridades como docentes, reconocen otra de las claves en el enfoque conceptual que la sostiene, por ejemplo, conocimientos con proyectos para la acción, contenidos que integren un currículo situado, evaluación interdisciplinaria de los aprendizajes.

Por último, podemos concluir que la escuela pretende contrarrestar los efectos de la expulsión de la escuela común y que es exitosa en aspectos como la resignificación de los contenidos, la permanencia de los estudiantes, la integración de la escuela con el entorno barrial, los aspectos vinculares, la presencia sostenida y constante de los profesores. El desafío actual que la escuela se plantea remite a la equiparación de saberes reclamados para el acceso a los estudios superiores y la superación de las limitaciones propias de ser "*una aguja en un pajar*" y de la sustentabilidad de un proyecto dependiente de la continuidad de las políticas que le dieron origen.

Lo dicho hasta aquí constituye una primera aproximación a una problemática compleja, tanto desde su definición, cuanto de su puesta en marcha. Resta profundizar sobre aspectos nodales de las contradicciones propias de los espacios de autonomía y control en el puesto de trabajo docente, los obstáculos y facilitadores que surjan para la continuidad de los estudios de sus egresados, el lugar del contenido disciplinar y el pedagógico-didáctico, entre otros. Sin embargo, esta-

mos en condiciones de afirmar que la dinámica excluyente de la escuela puede ser desafiada toda vez que se cuente con el conocimiento crítico necesario de la realidad, el compromiso político de querer transformarla y las condiciones materiales necesarias para su logro.

Recibido: 06/09/2017

Aceptado: 06/11/2017

Notas

¹ El trabajo es un avance de la investigación "Educación secundaria obligatoria, inclusión educativa y escuelas preuniversitarias", radicada en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y dirigida por María Rosa Misuraca.

² La identidad de ambas instituciones ha sido preservada en este trabajo no sólo a partir de una decisión metodológica y epistemológica, sino –en el caso de la escuela del PCNESUN- por razones coyunturales originadas en el cambio de gobierno nacional, de signo político contrario al que dio origen al proyecto y numerosos indicios recogidos sobre la incertidumbre de docentes y directivos acerca de la continuidad de esta experiencia y otras iniciadas en el mismo período.

³ La investigación pretendió articular la dimensión amplia de la política-educacional o macropolítica, expresada en el proyecto posneoliberal que se abre en 2003, con la micropolítica de la institución escolar. El énfasis de esta investigación radica en la comprensión de los modos con que la escuela secundaria creada a partir de un proyecto político destinado a la inclusión de sectores vulnerables, materializa la obligatoriedad escolar, modela su organización y asume decisiones para el logro de las metas socio pedagógicas y político educativas que se propone. El criterio de selección de la muestra teórica se basó en la pertenencia a dos proyectos y períodos políticos educativos diferenciados. Una en el período de mayor expansión de la escuela secundaria, a partir de políticas de bienestar durante la década de 1950 y la otra en el marco de las políticas pos neoliberales que se abren con la crisis de 2001.

A fin de comprender la complejidad de esos procesos político institucionales propios del campo de estudio específico, -como es el de las políticas para garantizar el derecho a la educación secundaria- en el proyecto de investigación hemos combinado objetivos de carácter descriptivo con otros de tipo interpretativo. La investigación pretende acercar posibles respuestas al problema de universalización del nivel secundario sin pretensiones de generalización, sino de analizar realidades concretas que pueden ser fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y aportar elementos para el estudio de otros casos (Sirvent, 2006).

Se utilizaron dos tipos de fuentes. Uno de tipo documental: normativa nacional y provincial, decretos de creación de escuelas secundarias dependientes de UUNN, convenios marco de creación de escuelas preuniversitarias, reglamentos universitarios que regulan el funcionamiento (acceso a los cargos docentes, definiciones curriculares, regímenes de evaluación, órganos de gobierno, composición y funciones, proyectos de atención a las trayectorias, etc.) de las dos escuelas secundarias preuniversitarias seleccionadas.

El segundo tipo de fuentes lo constituye la información empírica proveniente de entrevistas y observaciones, que tuvieron por objeto relevar los procesos y resultados de la realidad organizativa y pedagógica institucional. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a: responsables universitarios, docentes de la UN participantes del proceso de conformación de la escuela (proyecto de creación, selección de docentes de antecedentes de aspirantes a la docencia), directivos actuales y al primer director organizador de la escuela, asesores pedagógicos y profesores de la escuela preuniversitaria (se consideraron como categorías de selección de profesores las diferentes áreas del conocimiento y su antigüedad en el establecimiento). Se observaron diferentes espacios institucionales como la entrada y salida, recreos, intercambios entre tutores y estudiantes, entre otros. Se tuvo acceso además a material didáctico elaborado específicamente para los estudiantes.

⁴ Res. CFE Nº31/07, Nº84/09, Nº88/09, Nº93/09 y Nº188/12.

⁵ Del relevamiento realizado para la investigación, se constató que, del total de escuelas secundarias preuniversitarias en 2014, el 63% tenía al menos una de las diferentes modalidades selectivas de ingreso: el 39 % seleccionaba por medio de exámenes, cursos eliminatorios por mérito, pago de arancel, procedencia de escuelas preuniversitarias de nivel primario, lazos de sangre; el 17% realizaba la selección por sorteo; el 7% por zona de procedencia y el 37% restante no especificaba sus formas de ingreso.

⁶ El criterio de admisión establecido en el Reglamento de ingreso a primer año consiste en aprobar los requisitos de asistencia, cuestionario de intereses y evaluaciones de un taller obligatorio de dos meses de duración. Luego de esa aprobación, las vacantes se cubrirán en este orden: en primer lugar los egresados de la escuela primaria dependiente de la UN y en el segundo los egresados de otras escuelas, por orden de mérito.

⁷ Para Castel (2000) existen tres zonas de organización o cohesión social: una zona de integración, una zona de vulnerabilidad y una de exclusión.

⁸ Es importante señalar que en el documento "ANEXO del PCNESUN, Versión borrador" se utiliza indistintamente "formatos" y "formas" para referirse a las maneras en que las escuelas organizan el tiempo y el espacio.

En este trabajo hemos coincidido con Terigi acerca de que el término formato "carece de precisión y tiene diversos usos". La autora sugiere utilizar dos términos con mayor carga conceptual como "gramática de la escolaridad" y "forma escolar". En el plano teórico también se han arribado a diversas construcciones conceptuales. Por ejemplo, Tyack y Tobin (en Terigi, 2011) definen como "gramática escolar" al conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes, les asignan clases, conforman el saber a enseñar y estructuran la forma de promoción y acreditación. (Dussel 2003). Desde otras perspectivas se agregan elementos a esta dimensión de la organización de la escuela que nos ocupa, "la constitución de un universo separado para la infancia; la importancia de las reglas en el aprendizaje; la organización racional del tiempo; la multiplicación y la repetición de los ejercicios, cuya única función consiste en aprender y aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo por fin su propio fin (Vincent; Lahire; Thin, en Terigi, 2011: 18). Es fácil advertir que aspectos como la organización del tiempo y el espacio están presentes en ambas concepciones.

⁹ Capacitación de docentes en jardines comunitarios, radios comunitarias, entre otras; las que no estuvieron exentas de superposiciones y conflictos con proyectos dependientes de los Ministerios de Educación, Salud y Desarrollo Social.

¹⁰ En la investigación no analizamos la composición ni el origen de estas organizaciones ya que excede largamente el objeto de estudio sino que trabajamos con la información que proporcionaron el primer director organizador de la escuela, una profesora de la UN que participó del proceso de discusiones y de la selección de antecedentes de los profesores, el director y el vice director Académico actuales.

¹¹ Los conflictos por roturas materiales y agresiones ocasionados en el uso del edificio por parte de los estudiantes desataron en la universidad una serie de reacciones de temor y otras de violencia de parte de un sector de la universidad, con expresiones peyorativas sobre los estudiantes, como "*no puede esperarse otra cosa de esta gente*" o "*los llevás a un palacio y no le enseñás a usarlo*". Solo dejaremos planteadas diferencias muy fuertes en las concepciones en el interior de la universidad ya que excede los límites de este trabajo.

¹² La Ley de Educación Nacional (Art. 30 inc. 32) establece que "el CFE fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos de docentes más estables en cada institución". Sin embargo, no se ha avanzado en este aspecto en las jurisdicciones y la mayor parte de los profesores de las escuelas secundarias provinciales asume horas cátedra estrictamente destinadas al trabajo frente al curso sin que haya concentración horaria ni designación por cargo.

¹³ Cabe indagar y profundizar sobre los mecanismos que rodearon esta selección, tales como la divulgación de los concursos, las características del proceso, entre otras, ya que se relevó información significativa como por ejemplo que "*un animador barrial fue casa por casa difundiendo la creación de la escuela*" (Entrevista al primer Director) o que "*algunos profesores entrevistados para la selección se autoeliminaron porque no era la escuela que suponían*" o que "*algunos ya trabajaban en secundaria y se presentaron por el boca a boca*" (Entrevista al Vice Director Socio- Comunitario).

¹⁴ Área Socioeducativa: conformada por profesionales y educadores con experiencia en el acompañamiento de sectores populares. Propone utilizar dispositivos apropiados para el seguimiento de adolescentes y jóvenes con trayectorias educativas erráticas y fragmentadas de repitencia y abandono.

Área de Prácticas Profesionalizantes: promueve la formación en el mundo del trabajo mediante talleres que desarrollan capacidades y aptitudes para la inserción crítica en los sectores de la producción.

Escuela de Artes: incorpora nuevas formas de comunicación con lenguajes artísticos: Circo, Teatro, Música y Artes Visuales.

Área Recreación y Educación Física: promueve mejores relaciones con "los otros" e invita al cuidado, respeto y disfrute a través del juego y el deporte.

Área Lengua Extranjera: incorpora el debate de la segunda lengua y, en algunos casos, de la tercera lengua.

¹⁵ En un documento para la formación de los docentes de la institución en cuestión, se destaca la importancia del pensamiento situado debido a que "...posibilita relacionar y articular los planos universal, particular y singular. (...). Es situado porque el sujeto que piensa está situado y porque interpela a un determinado sujeto situado en un determinado contexto, no porque se refiera a un objeto o fenómeno situado en el tiempo en el tiempo y en el espacio de los sujetos. (...). Un pensamiento universal situado amplifica la experiencia cotidiana e histórica tanto como singulariza la problemática universal (Mario Casalla, 1986)" (Fragmento del documento de formación docente institucional).

¹⁶ Esta decisión es similar a las adoptadas en otras escuelas pertenecientes al PCNESUN.

¹⁷ "Los docentes, en forma conjunta y desde una mirada integral de la escolaridad, diseñarán un plan de apoyo para cada estudiante, integrándolo a las instancias que se consideren adecuadas. Así, se tiende a evitar que cada docente lo decida en forma aislada, desde una mirada que podría ser parcial o fragmentada" (Res. CFE Nº 93/09).

¹⁸ Algunas formas de intervención que apuntan a sostener la matrícula son: la figura del docente tutor, quien además de dar clases, reparte sus horas en el acompañamiento de los estudiantes; espacios de acompañamiento con instancia áulica propia, a cargo de un profesor coordinador y un docente de materia, que articula lo pedagógico, lo personal y lo colectivo, para acompañar institucionalmente las trayectorias; espacios curriculares diversos; Juntas de evaluación compartida entre los docentes al momento de contemplar la trayectoria de los estudiantes y definir acciones para su acompañamiento.

¹⁹ Espacios curriculares como "Vos Elegís" (VE) por ejemplo propone un trabajo interdisciplinar, donde los estudiantes optan entre 10 proyectos y van rotando por cada uno de ellos: Huerta, Nuestro DNI, Círculos de Cultura, entre otros. Los proyectos no son estables, sino que se van resignificando y dando lugar a otros nuevos, a partir de las necesidades de los estudiantes o de su saturación.

Bibliografía

- CASTEL, R. (2000) "Encuadre de la exclusión", en KARSZ (comp.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa, Barcelona.
- CONNELL, R. (2006) *Escuelas y Justicia social*. Ediciones Morata, tercera edición, Madrid.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata, Madrid.
- DUSSEL, I. (2003) "La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos", en *Anuario de Historia de la Educación Nº 4. 2002-2003*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo, Buenos Aires.
- FONTES, V. (1996) "Capitalismo exclusões e inclusão forçada", en *Tempo*, Vol. II, Nº 3, pp.34-58.
- GLUZ, N. (2009) "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales", en FELDFEBER, M. (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. AiqueFyL/UBA, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata, Madrid.
- HARGREAVES, A. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Octaedro, Barcelona.
- HARGREAVES, A. (2007) "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad" Entrevista a A. Hargreaves realizada por Claudia Romero, en *Propuesta Educativa* Nº 27, Vol. 16, mes 01, pp. 63-69.
- KRICHEVSKY, M. (2014) "Desigualdades Educativas en la Argentina 2001-2010 y cambios de formatos de educación secundaria", en *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-061/791>
- MARTÍNEZ, D. (2012) "Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos", en FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA, D. (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regu-*

laciones ¿Nuevos sujetos? Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.

- MAS ROCHA, S y VIOR, S (2009) "Nueva legislación educacional: ¿nueva política?", en VIOR S., MISURACA M. R. y MÁS ROCHA S. (comps.) *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- MÁS ROCHA, S. (2007) "Una política para la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora", en *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Edición especial, Vol 1, N° 1, pp. 30-53.
- MISURACA, M. R. y SZILAK S. M. (2013) "La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión", en *Polifonías. Revista de Educación*, Año II, N° 2, abril-mayo, Departamento de Educación, UNLu, pp. 11-32. Luján.
- PALOMO, M. T. (2008) "Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados", en *Cuadernos de Relaciones Laborales* 26, N°2, pp. 13-44. RODRÍGUEZ GUERRA, J. (2002) "La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo", en *Disenso* N° 44, España. Disponible en: <http://www.pensamientocritico.org/jorrod0704.htm> (Consulta: 12 de Abril de 2015).
- SIRVENT, M. T. (2006) *El proceso de investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2013) "El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro". en PINI, M y OTROS (coord.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- TELLO, C. y ASPRELLA, G. (2012) "Estado, políticas educativas y bachilleratos populares", en MAS ROCHA, S. y OTROS (comps.) *La educación secundaria como derecho*. La Crujía, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2008) "Lo mismo no es lo común", en FRIGERIO, G. Y DIKER G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2011) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- TERIGI, F.; BRISCIOLI, B.; SCAVINO, C. y MORRONE, A. (2013) "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", en *Revista del IICE* /33 27 DOSSIER La educación secundaria obligatoria en la Argentina, pp. 27-46.
Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078> (Consulta: 23 de Noviembre de 2016).
- VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata, Madrid.
- NEVES, L. M. (2009) *La nueva pedagogía de la hegemonía*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ZIEGLER, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en TIRAMONTI, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens, Buenos Aires.

Normativa consultada

Ley de Educación Nacional N° 26206/06

Resolución CFE N° 31/07

Resolución CFE N° 84/09

Resolución CFE Nº 88/09

Resolución CFE Nº 93/09

Resolución CFE Nº 188/12

Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, 2013.

La inclusión y el cambio en la educación media: posturas sobre política educativa dentro de la izquierda uruguaya (2005-2014)

Inclusion and change in secondary education: positions on educational policy within the Uruguayan left

Julia Pérez Zorrilla*

Resumen

El presente artículo analiza, a partir de la realización de 23 entrevistas semi estructuradas a expertos, autoridades gubernamentales y sindicales y militantes partidarios, las distintas posturas existentes dentro de la izquierda uruguaya con respecto a dos dimensiones que hacen al corazón de la política de educación media: la inclusión y el cambio educativo. A través de la primera, se explora hasta qué punto los entrevistados han internalizado el mandato de universalización del nivel, establecido por la Ley General de Educación de 2008, o si, por el contrario, conservan una visión más elitista de la educación secundaria. A través de la segunda, se indaga su disposición a introducir modificaciones significativas en la escuela media. Para dicho fin, se generan dos índices, de "inclusión" y de "propensión al cambio" educativo, cuya elaboración es explicitada a lo largo del texto.

Palabras Clave: izquierda uruguaya, educación media, inclusión educativa, cambio educativo.

Abstract

This article analyses the different positions within the left-wing of the Uruguayan political spectrum regarding two core dimensions of the secondary education policy: inclusion and educational change. To that end we conducted 23 semi-structured interviews to experts, governmental authorities, union leaders and political activists. In the first dimension, we explore the degree of commitment of the interviewees with the universalization of the secondary school, established by the General Education Law of 2008. In the second dimension, we analyse their willingness to introduce meaningful changes in secondary schools. Finally, we generated an "educational inclusion" index and an "inclination to educational change" index. Along the paper we particularly explain how these indexes were generated.

Key words: Uruguayan Left-Wing, High School Education, Inclusive Education, Educational change

PÉREZ ZORRILLA, J. (2018) "La inclusión y el cambio en la educación media: aportes metodológicos para analizar las posturas sobre política educativa dentro de la izquierda uruguaya (2005-2014)", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 305-332. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Flacso/Argentina. Becaria Doctoral de CONICET Área de Educación Flacso/Argentina
E-Mail: juliaperezor@gmail.com

1. Introducción

En el Uruguay, desde el retorno a la democracia, la escuela media ha atravesado un período de estancamiento en relación a la región. De hecho, mientras apenas un 40% de los adolescentes uruguayos logran finalizar este ciclo educativo, la tasa de egreso promedio en América Latina alcanza el 55% y supera el 80% en países como Chile o Perú (CEPAL, 2014). A su vez, este fracaso se distribuye de manera muy desigual, ya que dentro del primer quintil de ingresos, menos del 10% de los jóvenes logran terminar la educación secundaria.

Con la llegada del Frente Amplio (FA) al poder, la temática estuvo fuertemente instalada en la agenda política y se llevaron a cabo diversas iniciativas. Entre ellas se destacan el incremento del gasto, la implementación del Plan Ceibal¹ y de nuevas políticas de inclusión educativa y la promulgación de una nueva Ley General de Educación en diciembre de 2008, que, en consonancia con la región, extendió la obligatoriedad educativa a todo el nivel medio. Sin embargo, no parecería haber existido un rumbo claro dentro del gobierno con respecto a las líneas de política educativa en el mediano plazo y diversos indicios nos sugieren la existencia de múltiples visiones dentro de la izquierda política uruguaya en esta materia, particularmente frente a la escuela media.

Procurando dar cuenta de estas múltiples visiones, el presente artículo analiza, a partir del estudio de 23 entrevistas en profundidad, las miradas dentro del partido de gobierno y de los sindicatos docentes en relación a dos dimensiones de la política de educación media: la inclusión y el cambio. En este sentido, se pone un énfasis particular en la estrategia metodológica utilizada y en el modo en que se construyeron dos índices, de "inclusión" y de "propensión al cambio" educativo. Para ello, en una primera instancia se revisó la literatura, describiéndose los orígenes de la educación secundaria y los consiguientes desafíos que atraviesa este ciclo educativo en la actualidad. Seguidamente, se realizaron algunas consideraciones metodológicas, para luego analizar las distintas posturas manifestadas. Finalmente, se ubicó al conjunto de entrevistados dentro de dos continuos, selectividad - inclusión y statu quo - cambio.

2. Sobre la crisis de la educación media

La escuela media constituye el nivel educativo más criticado en el sistema educativo uruguayo desde el retorno a la democracia. Sin embargo ésta también ha provocado en las últimas décadas las mayores controversias en la agenda regional y global de las políticas educativas (Tedesco, 2003; Tenti Fanfani, 2003; Viñao Frago, 2002). En sus comienzos, en el marco de la configuración de los Estados modernos y de su inserción en el sistema capitalista mundial, mientras la escuela tenía una vocación universal de alfabetizar y formar a los futuros ciudadanos, la educación secundaria nació abocada a formar a las élites políticas y económicas y a los futuros mandos medios, permitiendo solamente la llegada de algunos hijos de las clases subordinadas.

El currículum humanístico y enciclopédico del liceo dividía el conocimiento en disciplinas diferenciadas conformando saberes fragmentados y desarticulados. Si bien, al igual que la escuela, este tenía un carácter homogeneizante, dicha homogeneidad no era pensada para integrar a todos en un mismo formato, sino que constituía un patrón de selección para un perfil particular de estudiante. En este marco, los sistemas de evaluación y calificación se adaptaban a este alumno ideal y la repetición y la autoexclusión constituían dispositivos funcionales a esta vocación selectiva (Braslavsky, 2001; Viñao Frago, op.cit.; Tenti Fanfani, op.cit.; Dussel, 2008; Terigi, 2009).

A pesar de su carácter restrictivo, la demanda de acceso al nivel secundario aumentaba paulatinamente al comenzar el pasado siglo. Como respuesta, se segmentó el sistema estableciendo otras ramas de enseñanza post primaria (Viñao Frago, op.cit.). En el caso uruguayo, se creó una rama técnica pensada para formar para el trabajo, que no habilitaba para continuar los estudios superiores. Primero se la denominó Escuela de Artes y Oficios y luego se la rebautizó en 1942 como Universidad del Trabajo (UTU). Esta se caracterizó históricamente por poseer un currículum sobre contextualizado, donde se priorizaba la educación manual, e iba a tener que esperar hasta 1976 para obtener su equivalencia con el liceo (Fernández, 2010).

Así, la educación media continuó masificándose y se extendieron los años de obligatoriedad educativa, implicando la necesidad de incluir a adolescentes y jóvenes que otrora no podían acceder. Sin embargo, dada la ausencia de reformas estructurales y al deterioro económico del sector en las últimas décadas del siglo pasado, esta expansión se procesó a costa del aumento de alumnos por aula y de turnos por centro educativo, del deterioro del salario docente y del consiguiente multi empleo de los profesores que tuvieron que extender sus horas de trabajo.

En este sentido, habiéndose constituido como una institución reproductora de élites, la crisis de su función selectiva ha puesto en tela de juicio aquellas estructuras y dispositivos generados alrededor de su finalidad propedéutica. Extender la educación manteniendo el formato planteado hace más de un siglo dista de ser suficiente para cumplir con las funciones que se le exigen en el presente. Al respecto, Tenti Fanfani (2003) sostiene que "el éxito y el fracaso en el aprendizaje dependerá de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes" (p.22). Para ello, los exámenes deberán dejar de tener una función selectiva para cumplir una función pedagógica y los problemas de disciplina y aprendizaje ya no podrán ser resueltos a través de la repetición y la expulsión.

En consonancia con ello, Perrenoud (1996) sostiene que los efectos benéficos de la repetición son muy leves en relación a su costo humano y financiero. Argumenta que los sistemas educativos que practican la repetición masivamente no obtienen mejores resultados ni en el nivel educativo de su población, ni en la formación de sus élites, que aquellos que no lo hacen. En la misma línea, Filgueira et al. (2006) agregan que la repetición estimula el abandono temprano de los estudiantes al afectar su autoestima y depositar en ellos y en sus familias responsabilidades que corresponden al sistema escolar. En Uruguay, donde las tasas de repetición han sido históricamente elevadas, diversos estudios han demostrado este fuerte peso de la repitencia en el abandono del sistema educativo formal (Filgueira, et. al., op.cit.; Aristimuño y De Armas, 2012).

Paralelamente, Dubet (2004) señala que la escuela ha perdido la sacralización propia de la modernidad y en la actualidad es cuestionada de manera constante.

Ello repercute en una crisis de la autoridad escolar ya que, además de tener que integrar a nuevos sectores sociales, existe una "distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad y la cultura escolar que demanda trabajo, esfuerzo y postergación de resultados" (p.28). Los jóvenes de hoy, portadores de culturas diversas y flexibles, entran en conflicto con la cultura escolar tradicional, homogénea y excluyente de otrora. Al respecto, Tedesco (2003) sostiene que "es preciso enfrentar la demanda de modificación de la oferta pedagógica tradicional en la cual se desempeñan los incluidos" (p.7). En este sentido, Coll (2013) refiere a la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje, donde, en el marco de los cambios sociales y culturales de la sociedad de la información, las personas se forman a lo largo de toda la vida, conformando así trayectorias únicas. Ello supondría la necesidad de formarse en competencias genéricas que enseñen a aprender y de incorporar la flexibilidad y la heterogeneidad en los nuevos espacios de aprendizaje. Asimismo, conllevaría el fomento del trabajo autónomo y cooperativo entre los estudiantes y entre los docentes, así como la discusión de sus hallazgos (Coll, op.cit.; Tiramonti, 2011).

No obstante lo anterior, se mantienen características de la vieja escuela de élite que, al continuar definiendo la educación media como un tránsito hacia estudios superiores, conciben la meta de universalización "como aumentar la cobertura de quienes recorran esa trayectoria, no de una modificación necesaria de los contenidos ni del perfil de egreso" (Filardo y Mancebo, 2013: 121). En consecuencia, diversas tensiones atraviesan a los hacedores e implementadores de políticas y repercuten en una pérdida de coherencia y de calidad en la oferta educativa. Entre ellas, se observa que, a pesar de las nuevas normativas que amplían la obligatoriedad a todo el nivel, no queda saldada la discusión con respecto a *quién* debería estar dirigida la escuela media (Filardo, Mancebo, op.cit.). Paralelamente, el *qué* enseñar y el *cómo* se plasma en una segunda tensión entre un sistema tradicional, homogéneo y disciplinar y otro adaptado a las nuevas demandas culturales, basado en competencias, con currículos más flexibles, que incorporen nuevos lenguajes y contemplen la diversidad de los adolescentes.

De este modo, si para cambiar el universo escolar se requiere redefinir la vocación y la naturaleza de la escuela democrática, estableciendo el qué hacer y el cómo, y tener la voluntad y la capacidad política para hacerlo, resulta pertinente poner el foco de atención en los diversos actores protagonistas en la formulación e implementación de políticas educativas para lograr comprender qué intereses, ideologías y tradiciones estarían en juego a la hora de promover efectivamente las reformas necesarias (Dubet, 2004; Tenti, 2003).

3. Consideraciones metodológicas

En el marco de lo anteriormente señalado, el objetivo del presente artículo es analizar las posturas del partido de gobierno y los sindicatos docentes sobre la propuesta de educación media entre 2005 y 2014, centrándose en dos dimensiones de análisis: la inclusión y el cambio educativo. Se puso el foco en estos dos actores por el papel protagónico que los partidos² y los sindicatos han tenido en la definición de las políticas educativas en Uruguay. El Frente Amplio, por haber gobernado el país durante la última década con una mayoría absoluta en ambas Cámaras, y los sindicatos docentes, por su rol históricamente preponderante en esta arena de política que se ha acrecentado a partir de su participación directa en el organismo rector de la política educativa desde la promulgación de la Ley General de Educación 18.437.

Se presentan así resultados de una investigación cualitativa, donde se trianguló el análisis documental de normativas e informes institucionales con la realización de 23 entrevistas en profundidad semi estructuradas. Para seleccionar a los entrevistados, se llevó a cabo un muestreo intencional de máxima variación donde se consideró la pertenencia a distintas inserciones dentro del partido político (militancia, bancada parlamentaria, Poder Ejecutivo, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)), a distintos colectivos docentes del nivel medio común y técnico (Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (FENAPES) Asamblea Técnico Docente (ATD) Secundaria, Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay (AFUTU)) y a distintos sectores políticos de la interna del Frente Amplio³.

Se entrevistaron a diez autoridades políticas - dos del Ministerio de Educación y Cultura (**AM**)⁴ y ocho de los Consejos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁵ (**A**), de las cuales dos fueron electas directamente por los docentes⁶ (**AD**); tres representantes de organizaciones docentes de la FENAPES; de AFUTU (**S**) y de la ATD Secundaria⁷; cinco técnicos o expertos referentes vinculados al partido (**T**); dos diputados nacionales miembros de la Comisión de Educación de la Cámara Baja (**P**) y tres militantes de base (**M**), participantes en la Unidad Programática de Educación del FA⁸.

A la hora de su análisis, la principal estrategia de categorización fue la codificación, cuyo objetivo es "fraccionar los datos y reordenarlos en categorías que faciliten la comparación de datos dentro y entre estas categorías y que ayuden en el desarrollo de conceptos teóricos." (Maxwell, 1996: 96). Mientras algunas categorías fueron tomadas de la teoría ya existente, otras se construyeron inductivamente a lo largo de la investigación e incluso algunas derivaron de la propia estructura conceptual de los entrevistados.

En este sentido, sin poder abarcar todas las aristas que hacen a la educación media, se analizaron dos dimensiones consideradas centrales: la inclusión y el cambio. En la primera, enfocada en los destinatarios de la escuela media, se dio cuenta de la tensión existente entre una visión más inclusiva, que ha interiorizado el mandato de la universalización, y una visión más elitista, que aún considera que el nivel no está hecho para que todos asistan o egresen. Para ello, se generó un "índice de inclusión", compuesto por distintas variables que adoptaron valores numéricos. De este modo, fue posible alcanzar un valor resumen, de medición ordinal, que permitiera establecer un grado de inclusión *alto*, *medio* y *bajo* para las opiniones de los entrevistados y ubicar al conjunto de discursos recogidos dentro del continuo *selectividad - inclusión*. En la segunda, se apuntó a la tensión entre un modelo tradicional de escuela media, enciclopédico, fragmentado y homogéneo y un modelo que procure actualizarse a nuevos desafíos, que incorpore nuevas tecnologías en el aula, que trabaje por proyectos, que fomente el desarrollo de competencias y el trabajo en equipo. Así, también se generó un "índice de propensión al cambio", a partir del cual se estableció una propensión al cambio

alta, media o baja por parte de los entrevistados, y se ubicó sus posturas dentro del continuo *statu quo - cambio*.

4. ¿Educación media para quién?: entre la educación inclusiva y el secundario de élite

A partir de las 23 entrevistas realizadas, en este apartado se abordó la dimensión de inclusión, procurando comprender, desde el punto de vista de los entrevistados, a *quién* debería dirigirse la educación media. Así, a pesar de la obligatoriedad del nivel, resultaba pertinente analizar hasta qué punto los entrevistados habían internalizado este mandato integrador. Para ello, se realizó un índice de inclusión, donde se agregaron tres variables: el reconocimiento de la educación secundaria como una institución selectiva; la postura frente a la repetición como dispositivo pedagógico y la culpabilización de los estudiantes ante el fracaso escolar.

Cuadro 1. Variables contempladas para el índice de inclusión educativa

Variable	Reconocimiento del carácter selectivo de la educación secundaria	Postura frente a la repetición	Culpabilización del fracaso en el estudiante
Valor	-1, 0, 1, 2	-1, 0, 1, 2	-1, 0, 1

Fuente: elaboración propia

En función a los discursos recogidos, se le asignó un valor a cada una de las tres variables y a partir de su agregación se obtuvo un número que nos permitió clasificar en una escala ordinal la posición del entrevistado frente a la inclusión educativa, adoptando los valores *alto, medio y bajo*. Así, se consideró que quienes se enfocaran en los problemas estructurales del sistema educativo y en las consecuencias negativas de la repetición sobre las trayectorias estudiantiles serían ubicados en el extremo más inclusivo del continuo. Contrariamente, aquellos que identificaran la calidad educativa con la exigencia y centraran las falencias del sistema educativo en los estudiantes, serían ubicados en el extremo menos inclusivo.

4.2. Educación secundaria: ¿carrera de obstáculos o falta de disciplina?

Como se señaló previamente, el carácter propedéutico del liceo ha establecido *per se* una serie de filtros para seleccionar a quienes accederían a la universidad, promoviendo la emergencia de las élites nacionales (Dussel 2008; Tenti 2003; Viñao Frago 2002). Estos mecanismos de selección se han reproducido durante un siglo y por ello se procuró captar la posición de los entrevistados con respecto al origen de la escuela media, para lo cual se generó una escala de cuatro valores:

Cuadro 2. Reconocimiento del carácter históricamente selectivo de la educación media

Postura	Valor
Reconocen el origen propedéutico y selectivo de secundaria	2
No refieren al origen propedéutico y selectivo de secundaria, ni reivindican el esfuerzo o la disciplina como valores	1
Contradicción: reconocen su origen selectivo pero reivindican el esfuerzo o la disciplina como un valor	0
No lo reconocen y reivindican el esfuerzo y la disciplina	-1

Fuente: elaboración propia

En un extremo, a prácticamente la mitad de los entrevistados se les asignó un 2. Los cinco técnicos compartieron esta posición, evidenciando un amplio consenso en este aspecto entre los expertos abocados al estudio del sistema educativo. También se expresaron en el mismo sentido cuatro autoridades, un parlamentario y un militante frenteamplista. En estos casos, se resaltó el carácter propedéutico de la educación secundaria, pensada para una población de estratos medios y altos, que actualmente se enfrenta al desafío de la universalización. Las expresiones de T2 ilustran esta postura: *"El genotipo de la educación media en Uruguay nace y se desarrolla como un sistema de filtro (...) para seleccionar a las élites que iban a ir a la universidad."*

Luego, cuando no lo criticaron, pero tampoco identificaron a la falta de disciplina y sacrificio como un problema, se les asignó un 1. Resulta pertinente destacar que tres de estos seis entrevistados se encuentran vinculados a la educación técnica -desde el gobierno o desde la esfera sindical- y el que no haya tenido la escuela técnica este origen propedéutico (Fernández, 2010) puede explicar que no aludan al mismo en la entrevista.

En el otro extremo del continuo, se les adjudicó un 0 a las posturas manifestadas por una autoridad electa por los docentes y un histórico militante frenteamplista, porque si bien criticaron el carácter selectivo de la escuela media, también destacaron las virtudes del rigor y la disciplina, valores funcionales a esta selectividad de la institución previamente cuestionada. Finalmente, se les asignó un -1 a las opiniones de dos dirigentes de FENAPES y ATD Secundaria, un militante frenteamplista vinculado con el movimiento sindical de secundaria y una autoridad. En sus discursos, identificaron los principales problemas de la educación media en la falta de esfuerzo y de disciplina de los jóvenes. De este modo se expresaba S1: *"Si transformamos a las instituciones educativas en una especie de guardería de jóvenes (...) donde no incentivamos valores como el trabajo y el esfuerzo, vamos a tener problemas como sociedad"*.

4.3. Entre eliminar la repetición y no bajar la vara...

Considerando que la escuela media fue pensada como una carrera de vallas, la repetición aparece como el obstáculo por excelencia. Si además retomamos lo señalado por la literatura -que los sistemas educativos que la aplican masivamente no obtienen mejores resultados y que resulta un fuerte predictor del abandono escolar (Aristimuño y De Armas 2012; Filgueira et al. 2006; Perrenoud 1996)- la postura de los entrevistados frente a este instrumento pedagógico se vincula fuertemente con su visión frente a la inclusión educativa. Así, se construyó un índice que adoptó cuatro valores:

Cuadro 3. Postura frente a la repetición

Postura	Valor
Eliminar la repetición	2
Proponen medidas alternativas a la repetición	2
Cuestionan la repetición	1
Ignoran el problema	0
Temen disminuir la exigencia educativa	-1

En primer lugar, se le asignó un 2 a las posturas de quienes fueron más críticos con la repetición y propusieron eliminarla o reducirla a medidas extremadamente excepcionales, promoviendo a su vez la utilización de medidas alternativas. Entre ellos, se encontraron tres técnicos, tres autoridades y un militante participante de la Unidad Programática de Educación. Se criticó así el dispositivo de la repetición como recurso didáctico por ser predictor del abandono, socialmente injusto y económicamente ineficiente. Como contracara, se propuso un amplio abanico de medidas alternativas para reemplazarla, siendo las más frecuentes implementar un sistema de identificación temprana de dificultades, tutorías o actividades compensatorias a contraturno. En este sentido, T3 expresaba: *"Yo tengo una posición bastante radical en el sentido de que la repetición no es una herramienta pedagógica válida"*. Seguidamente, se le asignó un 1 a las posiciones de un técnico, dos autoridades y un parlamentario que criticaron a la repetición de forma más moderada, sin demandar su eliminación ni proponer herramientas alternativas.

En tercer lugar, el 0 fue asignado a los discursos que no problematizaron a la repetición como herramienta pedagógica. Entre estos siete entrevistados, se encontraron cuatro autoridades, un parlamentario, un sindicalista y un técnico. Sin embargo, más allá de los cargos que ocuparan, es interesante resaltar que cuatro de los siete se encontraban vinculados a la UTU. Ello indicaría que el problema de la repetición podría estar invisibilizado en la educación técnica, a pesar de que las tasas de repetición sean aún mayores en esta rama educativa que en la secundaria clásica.

Finalmente, se les asignó el -1 a lo expresado por dos dirigentes de colectivos docentes de Secundaria y dos militantes históricos de la Unidad Programática de Educación del FA. A este último conjunto de entrevistados los interpelaba más el cuestionamiento al dispositivo que el dispositivo en sí mismo y manifestaron un gran temor frente a la potencial pérdida de calidad educativa. En estos casos, el miedo a "bajar la vara" y "dejar que pasen todos" monopolizó la conversación frente a un cuestionamiento inicial sobre la pertinencia o no de la repetición. Desde esta mirada, se asimiló calidad educativa con exigencia, exámenes y repetición. Así

lo expresaba M2: *"Se plantea que ahora que se masificó y que entraron muchachos que antes no entraban, hay que rebajar los contenidos, hay que exigir menos o hay que buscar cosas que diviertan a los muchachos"*.

4.4. Entre el estudiante ideal y el estudiante real

Por último, se incorporó una tercera variable. Se constató a lo largo de la realización del campo que los entrevistados cargaban con expectativas muy distintas sobre los adolescentes. Mientras muchos pusieron el foco de atención en sus falencias, su cultura y su familia, otros reivindicaron la necesidad de aceptarlos contextualizados en su realidad y dejar de intentar ajustarlos a un imaginario de estudiante "ideal", perteneciente a una clase social particular.

Cuadro 4. Postura frente a la culpabilización del estudiante

Postura	Valor
Reivindica al alumno real, en su contexto	1
No alude al estudiante	0
Culpabiliza del fracaso escolar al estudiante, su familia y su cultura	-1

Fuente: elaboración propia

Para ello, se le adjudicaron tres valores a las respuestas de los entrevistados. Primeramente, se le asignó un 1 a dos autoridades que explicitaron su reproche a esta figura del "alumno ideal" que cumpliría con las expectativas del sistema escolar. A1 señalaba así: *"Los chiquilines que van al liceo son esos, entonces, ya no tenemos que decir más "¡Ay! Porque debería saber", sí, debería, pero ese mundo ideal no existe"*. En segundo lugar, se le asignó un 0 a la mayoría de los entrevistados, al no expresarse explícitamente en este aspecto particular.

Por último, se le asignó un -1 a nueve entrevistados (un parlamentario, dos autoridades designadas por el gobierno y dos electas por los docentes, dos representantes de colectivos docentes de Secundaria y dos militantes frente-amplistas). Para este tercer conjunto, una de las principales causas de la crisis que atraviesa la escuela media se encuentra encarnada en los propios estudiantes, portadores de tres características particulares. En primer lugar, su cultura, la cultura contemporánea, que legitima el placer y la diversión en el corto plazo,

parecería rebelarse frente a la cultura escolar, caracterizada por el esfuerzo y el trabajo a largo plazo. En segundo lugar, sus familias, la configuración de la familia contemporánea, donde la madre ya no se encuentra en el hogar como antes para “contener” al adolescente. La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo parece haber conspirado contra el éxito escolar. Por último, en tercer lugar, su pobreza y marginación que, heredadas de las políticas neoliberales, se entrelazan con la familia ausente y con la falta de cultura para conspirar contra el éxito educativo.

Por lo tanto, desde este punto de vista, son los propios jóvenes quienes traen los problemas al liceo. ATD1 explicita claramente esta postura cuando señala: *“La solución a los problemas educativos muchas veces no tiene que ver con la escuela, tiene que ver con la sociedad misma”*. De esta manera, si la culpa es del estudiante, el sistema educativo, las autoridades y los docentes carecen de responsabilidad frente al 60% de los adolescentes uruguayos que abandonan la educación formal obligatoria. Son su cultura hedonista, su familia ausente y su pobreza estructural los culpables de su fracaso.

4.5. Una mirada global sobre la inclusión educativa

En base a los tres indicadores expuestos, se construyó un índice de inclusión que adopta nueve valores, oscilando entre -3 y 5. Se consideró que aquellos que obtuvieron valores entre 3 y 5 tenían un grado de inclusión *alto*, aquellos entre 0 y 2, uno *medio* y entre -3 y -1, uno *bajo*:

Cuadro 5. Cuadro resumen de nivel de inclusión

Entrevistado	Secundaria filtro	Repetición	Culpa del estudiante	Resumen inclusión	
A1	1	2	1	4	Alto
A2	2	2	0	4	Alto
AM1	2	2	0	4	Alto
M1	2	2	0	4	Alto
T1	2	2	0	4	Alto
T2	2	2	0	4	Alto

T3	2	2	0	4	Alto
A3	2	0	1	3	Alto
A6	2	1	0	3	Alto
T5	2	1	0	3	Alto
AM2	1	1	0	2	Medio
P2	2	1	-1	2	Medio
T4	2	0	0	2	Medio
P1	1	0	0	1	Medio
SU	1	0	0	1	Medio
A4	1	0	-1	0	Medio
AD1	0	1	-1	0	Medio
AD2	1	0	-1	0	Medio
A5	-1	0	-1	-2	Bajo
M2	0	-1	-1	-2	Bajo
ATD	-1	-1	-1	-3	Bajo
M3	-1	-1	-1	-3	Bajo
SS	-1	-1	-1	-3	Bajo

Fuente: elaboración propia

Se observa así que no todos los actores del sistema educativo habrían inter-nalizado el mandato de inclusión que estipula la nueva ley. De este modo, mientras entre los técnicos y las autoridades se observa una mayor predo-minancia de entrevistados con un nivel de inclusión *alto*, en los perfiles más vinculados con la dirigencia sindical de Secundaria predomina el nivel de inclusión *bajo*. Esto no sucede con la dirigencia sindical de UTU que adopta un nivel *medio*, y tampoco se observa entre los entrevistados vinculados a la UTU una posición más inclusiva desde el gobierno que desde el sindicato. Por último, las impor-tantes diferencias entre las opiniones de los militantes participantes de la Unidad Programática de Educación revelan una fractura que transversaliza al FA y no se limita a una diferencia entre autoridades y sindicatos.

5. Entre el cambio y el statu quo

Habiendo analizado las diferencias entre los entrevistados en cuanto a la efectiva inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en la educación formal, el presente

apartado se centró en establecer su propensión a la implementación de cambios. Para ello, se profundizó en las posturas de los entrevistados sobre cuatro propuestas presentes en la agenda del debate educativo del FA en el momento de la realización del campo, durante la campaña electoral de 2014. Estas fueron: el desafío del tránsito de la educación primaria a la media y la consiguiente propuesta del Marco Curricular Común (MCC), la tensión entre formar por competencias o por contenidos, la tensión entre contextualizar moderadamente el currículo en los centros educativos o mantenerlo homogéneo a nivel nacional y la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula a través de una profundización del Plan Ceibal.

Cuadro 6. Variables contempladas para el índice de propensión al cambio

Variable	Tránsito primaria a media	Competencias a contenidos	– Currículo contextualizado – homogéneo	Plan Ceibal
Valor	-1, 0, 1, 2	-1, 0, 1, 2	-1, 0, 1	-1, 0, 1

Fuente: elaboración propia

Cada una de estas cuatro variables adoptó un valor, como se observa en el cuadro 6. Se construyó así un índice de propensión al cambio, que resume la postura de cada entrevistado frente a la realización de innovaciones profundas en el nivel medio. A partir de la suma de los valores que adoptó cada variable, se alcanzó un número resumen que permitió clasificar la disposición al cambio de cada entrevistado como *alta*, *media* o *baja*.

5.1. Tránsito educativo: entre el marco curricular común y el miedo a la primarización

En Uruguay, las trayectorias educativas se accidentan a la hora de pasar de la escuela primaria a la media, como lo demuestran las altas tasas de repetición en el primer año del nivel secundario⁹. Por ello, pedirle a los entrevistados su postura con respecto al tránsito educativo resultaba sumamente revelador. De esta manera, se identificaron dos posiciones opuestas. Por un lado, algunos se centraron en la promoción de un Marco Curricular Común (MCC), en donde las trayectorias estudiantiles estén en el centro de la planificación curricular entre los

cuatro y los catorce años. Por el otro, algunos defendieron la distancia entre ambos ciclos educativos, manifestando un gran temor ante una potencial *primarización* de la escuela media. A partir de esta tensión, se identificaron cuatro posturas a las que se les asignó un valor entre 2 y -1.

Cuadro 7. Postura sobre el tránsito de educación primaria a media

Postura	Valor
Proponen Marco Curricular Común	2
Reconocen problema del tránsito	1
Reconocen problema, pero temen la <i>primarización</i>	0
No reconocen problema y temen <i>primarizar</i>	-1

Fuente: elaboración propia

Se le asignó un 2 a aquellos que defendieron la implementación de un MCC, por considerarla la opción que promovía un mayor grado de innovación. Desde esta postura, se criticó la gran fragmentación existente entre la escuela primaria y la media, reflejada en la multiplicación de profesores y de disciplinas, en los distintos modos de evaluación o en las distintas culturas institucionales. Como contrapartida, se sostuvo que los currículos deberían centrarse en los estudiantes y en sus trayectorias escolares. Entre estos diez entrevistados se constató la presencia de cuatro de los cinco técnicos consultados, cuatro autoridades, un militante y un parlamentario, y como contracara la ausencia de representantes de colectivos docentes. A modo de ejemplo, T2 expresaba: *"La construcción de un MCC que tenga continuidad en los tres elementos fundamentales: los contenidos, las estrategias pedagógicas y los sistemas de evaluación; estas tres cosas están disociadas entre primaria y secundaria, hay que volver a asociarlas"*.

En segundo lugar, se le asignó un 1 a la opinión de dos autoridades y dos sindicalistas que reconocieron en el tránsito educativo un problema, pero no identificaron ninguna medida de transformación profunda. A diferencia del primer grupo, las posturas aquí fueron más híbridas y no pareció existir un núcleo compartido de diagnósticos y propuestas frente al problema.

En tercer lugar, se le asignó un 0 a los discursos que, si bien identificaron como problemático el tránsito entre ambos ciclos educativos, también manifestaron su temor frente a la realización de reformas como la del MCC. A pesar de que la misma no implicaría reducir el número de asignaturas ni extender la primaria hasta noveno año, entre algunos entrevistados se percibió de este modo. El recelo reside en que un acercamiento entre ambos currículos pudiese redundar en una disminución de la calidad educativa, en una secundaria "primarizada". T5 respaldaba este argumento al afirmar que *"el formato que termina imponiéndose bajo la idea de un marco curricular común es el formato de primaria. (...) Esta expansión hacia inicial y hacia secundaria de la educación primaria para el caso de los adolescentes puede ser fatal."* (T5). Por último, en línea con esta postura, se le asignó un -1 a un militante y una autoridad que ni siquiera reconocieron este tránsito entre ciclos como problemático y se concentraron en intentar preservar al nivel medio de una potencial "primarización". Por ello, se consideró que este último grupo sería el más reactivo a implementar cambios para abordar esta problemática.

5.2. Situándonos en el corazón del debate: enseñar contenidos o enseñar competencias

El debate en torno a la enseñanza por contenidos o por competencias ha estado fuertemente instalado en los últimos años en la agenda internacional y nacional, y se visibilizó en el país particularmente durante la campaña electoral. En este punto, cuando se les preguntó a los entrevistados su postura, se obtuvieron respuestas muy disímiles. Mientras algunos enfatizaron en la importancia de fortalecer el enfoque de las competencias, de trabajar por proyectos educativos y de promover el trabajo en equipo, otros defendieron el lugar de las disciplinas escolares, subrayando el papel de la transmisión de contenidos en el aprendizaje. Entre estos dos extremos oscilaron las posturas de los entrevistados.

Cuadro 8. Postura sobre el aprendizaje por competencias

Postura	Valor
Apoyan el enfoque de las competencias	2

Defienden aspectos del enfoque pero rechazan el término	1
Argumentan que se trata de una falsa dicotomía	0
Defienden los contenidos y el asignaturismo	-1

Fuente: elaboración propia

En vista de ello, en este apartado se les asignó a los entrevistados cuatro valores. A aquellos más dispuestos a promover el enfoque de las competencias se les asignó un 2. De los trece entrevistados que manifestaron esta postura, se identificaron dos subgrupos. Por un lado, muchos técnicos o autoridades promotores del desarrollo de un MCC también fueron muy críticos con el formato escolar tradicional de la escuela secundaria. Lo contrapusieron al trabajo en equipo, al fomento de la interdisciplinariedad, al trabajo por proyectos, al desarrollo de las competencias y de los perfiles de egreso. Así lo expresaba T1: *"Tenemos que pasar rápidamente de la educación bancaria o por contenidos en relación con lo que se llama competencias o habilidades"*.

Por el otro, entre los entrevistados vinculados institucionalmente a la UTU también se observó un importante apoyo al enfoque de las competencias, más allá de que fueran técnicos, autoridades o sindicalistas. Si bien los argumentos defendidos fueron muy similares, la defensa de las competencias desde la escuela técnica se plantea, no solamente para reformar la escuela media, sino también para resaltar las virtudes de la institución que representan y lo actualizado de su método de enseñanza.

En segundo lugar, se le asignó un 1 a un entrevistado que, a pesar de ser sumamente crítico con el formato escolar tradicional, se opuso a la utilización del término "competencias", debido a la gran resistencia que este ha generado en una parte importante del colectivo docente, que lo asimila al neoliberalismo. Aunque represente solamente un caso, por tratarse de un abordaje cualitativo, resultó pertinente destacar esta postura tan ilustrativa en el debate educativo actual.

En tercer lugar, se le asignó un 0 a la opinión manifestada por dos autoridades y un parlamentario, por señalar que hablar de competencias y contenidos representaba una falsa dicotomía. Bajo la neutralidad, se observa una postura más pasiva frente a una potencial reforma curricular. Si bien no existe una oposición

acérrima, como en el cuarto grupo, tampoco hay una intención de generar cambios profundos en la manera en que se aprende.

Finalmente, en el otro extremo del continuo, se le asignó el valor -1 a las posturas más defensoras de las asignaturas y la enseñanza por contenidos, que además identificaron el término competencias con el avance del mercado frente al Estado. Estos seis entrevistados se encontraban vinculados en mayor o menor medida a los colectivos organizados de Secundaria y entre ellos existió una oposición unánime frente al enfoque de las competencias, en el que vislumbraron una amenaza. En este sentido, M3 explicaba: *"En el discurso académico para la educación, la palabra competencias es una mala palabra. Así, te lo digo ya. Y en el mío también"*.

5.3. ¿La homogeneidad iguala o profundiza desigualdades?

El tercer aspecto considerado en este continuo de estabilidad y cambio fue la tensión entre un currículum único en todo el territorio nacional y uno más flexible. En Uruguay, el sistema educativo se ha encontrado históricamente centralizado en todos los niveles, administrativa, financiera y curricularmente. Solamente la educación técnica permite opciones más diversas, como lo reflejan las posturas de los entrevistados vinculados institucionalmente a UTU.

Cuadro 9. Postura sobre el grado de contextualización del currículum

Postura	Valor
Mayor adaptabilidad por centro	1
Currículum único adaptando un poco	0
Currículum homogéneo	-1

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se le asignó un 1 a la postura manifestada por la amplia mayoría de los entrevistados, 16 de 23, de adaptar más los currículos a los centros educativos. Entre estos 16 se identificó un núcleo de entrevistados -autoridades, expertos referentes y militantes- que adherían a un proyecto de reforma particular. Entre ellos repitieron ciertas palabras claves - MCC, competencias, perfiles de egreso - a

las que se agregaron los proyectos por centro educativo. En este sentido, T2 argumentaba: *"El marco curricular es común, el conjunto de competencias y habilidades fundamentales a las que los chiquilines tienen que llegar, eso es común. Los contenidos curriculares y los énfasis pueden tener contextualización y variación, y las estrategias pedagógicas también"*. Paralelamente, también se inclinaron por una mayor contextualización del currículum los entrevistados vinculados a la UTU, quienes resaltaron la importancia de contextualizar más los centros educativos a las necesidades territoriales y productivas. Sin embargo, ningún entrevistado promovió una descentralización departamental o municipal, como funciona en muchos países de la región, que implicara un traslado administrativo de responsabilidades al nivel subnacional. El peso histórico de la centralización, el tamaño del territorio uruguayo, el protagonismo de la capital, sumados en el terreno educativo a la descentralización promovida en la región durante la década de los noventa parecen conspirar contra este tipo de proyectos.

En cuanto a los dos entrevistados a los que se les asignó un 0, una autoridad y un militante, se optó por esta opción intermedia porque si bien admitieron la importancia de contextualizar moderadamente el currículum, no se referían a un grado tal que habilitara pensar en el desarrollo de proyectos por centro educativo o la articulación con la comunidad o el territorio. En estos casos, la defensa del currículum único, homogéneo no fue tan fuerte como en el último grupo de entrevistados.

Finalmente, el -1 fue asignado a cinco entrevistados: un técnico, una autoridad, dos dirigentes de colectivos docentes de Secundaria y un militante frente-amplista. Se concentraron aquí las posiciones de los entrevistados más vinculados con Secundaria y en general más reactivos a la implementación de cambios. Se esgrimieron así tres argumentos para oponerse a una mayor contextualización del currículum. El primero es que ya existe una contextualización que cada docente realiza dentro de su propia disciplina, que se debe a la libertad de cátedra. El segundo, que adaptar el currículum acentúa las diferencias socioeconómicas de origen. Vinculado con la acentuación de las desigualdades, aparece el tercer

argumento, la identificación entre adaptar parte del currículum con las políticas neoliberales de los años noventa.

5.4. El Plan Ceibal: oportunidad o amenaza

En la procura de identificar la propensión de los entrevistados a impulsar cambios educativos, se analizó su postura frente al Plan Ceibal, al considerar a la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula como un indicador de propensión a la implementación de cambios.

Cuadro 10. Postura sobre la implementación del Plan Ceibal

Postura	Valor
Positiva	1
Ambigua	0
Negativa	-1

Fuente: elaboración propia

Como se observa en el cuadro 10, se le asignó un 1 a aquellos que tuvieron una actitud positiva frente al Plan Ceibal, e incluso bogaron por su profundización, marcando limitaciones y aspectos donde se podría mejorar su uso. Aquí se ubicó la amplia mayoría de los entrevistados, 17 de 23, incluidas todas las autoridades, cuatro técnicos y un militante. Se evidencia así el éxito de esta política pública, probablemente el programa más valorado de la política educativa frenteamplista. En este sentido se expresaba A2: *"Yo estoy enamorada del Plan Ceibal. A mí me parece fascinante, estoy contenta de vivir en el país del Plan Ceibal."*

Se destacaron así dos principales aspectos. Por un lado, la reducción de la brecha digital en la población, meta considerada alcanzada. Por el otro, la importancia de integrar nuevas tecnologías en el aula, para *aggiornarse* a los tiempos que corren. En este punto, los entrevistados coincidieron en que este fin aún no se ha alcanzado, principalmente debido a la no incorporación de la herramienta en el aula por parte de los docentes en el nivel medio.

Como se señaló, seis entrevistados no tuvieron una visión positiva del plan. A cuatro de ellos, un militante, un técnico, un representante de la ATD y un sindi-

calista de UTU, se les asignó un 0 por manifestar una posición ambigua, al aceptar el Plan e identificar sus ventajas pero también, y sobre todo, identificar sus potenciales amenazas, problemas y limitaciones. Entre ellos se destacaron la poca formación que se le dio a los docentes y la manera vertical e inconsulta en que se implementó la política. Sin embargo, el respaldo social tan amplio del Plan Ceibal genera que hasta aquellos más reacios a implementar cambios visualicen aspectos positivos en la política.

Por último, a dos discursos se les asignó un -1, pronunciados por un militante y un sindicalista de Secundaria. Ambos se opusieron abiertamente al Plan y no destacaron ninguna virtud. Nuevamente, retomaron las críticas ya señaladas por sus colegas, pero además esbozaron argumentos más radicales, que dan cuenta de una barrera infranqueable entre algunos para incorporar en el futuro las nuevas tecnologías. Dos resultan particularmente interesantes.

En primer lugar, la asociación entre la computadora y los pobres y los libros y los ricos. Como se percibe en la anécdota ilustrada por S1, se asocia el verdadero conocimiento de calidad con los libros y el conocimiento humanista: *"Alma Bolón (...) decía que la educación pública se promociona a través del Ceibal; sin embargo, pasabas por la esquina del Crandon¹⁰ y había un alumno sentado en una mesa con papel, lápiz y varios libros alrededor. Ahí está el conocimiento, ¿no?"*. En segundo lugar, la identificación del Plan Ceibal con el consumismo y el neoliberalismo. Desde esta posición, el Plan no respondería a una demanda de la sociedad, sino que sería el Estado quien crearía la necesidad de tener una computadora para responder a los intereses del mercado. Estos discursos develan que en algunos sectores aún persiste una fuerte resistencia ideológica a pensar los procesos de aprendizaje desde un formato tecnológico.

5.5. Una mirada global sobre la propensión al cambio entre los entrevistados

Habiendo analizado cada una de las cuatro variables, se le adjudicó a los discursos de cada entrevistado un número resultante de la adición de los valores obtenidos. Para poder luego comparar la propensión al cambio con otras variables, se

construyó una escala de tipo ordinal donde se le asignó la categoría *bajo* a los valores inferiores a 0, *medio* a los valores entre 0 y 2, y *alto* a los valores entre 3 y 6.

Cuadro 11. Resumen de propensión al cambio

Entrevistado	Tránsito	Competencias	Homogéneo contextualizado	Plan ceibal	Resumen cambio	
A1	2	2	1	1	6	Alto
A3	2	2	1	1	6	Alto
A6	2	2	1	1	6	Alto
AM1	2	2	1	1	6	Alto
M1	2	2	1	1	6	Alto
P1	2	2	1	1	6	Alto
T1	2	2	1	1	6	Alto
T2	2	2	1	1	6	Alto
T3	2	2	1	1	6	Alto
A2	1	2	1	1	5	Alto
T4	2	1	1	1	5	Alto
AD2	0	2	1	1	4	Alto
S2	1	2	1	0	4	Alto
A5	-1	2	1	1	3	Alto
A4	2	0	-1	1	2	Medio
AM2	1	0	0	1	2	Medio
P2	0	0	1	1	2	Medio
AD1	0	-1	1	1	1	Medio
ATD1	0	-1	-1	0	-2	Bajo
M2	0	-1	0	-1	-2	Bajo
S1	1	-1	-1	-1	-2	Bajo
T5	0	-1	-1	0	-2	Bajo
M3	-1	-1	-1	0	-3	Bajo

Fuente: elaboración propia

Como se observa en el cuadro 11, cuando un entrevistado obtiene un valor muy alto en una variable suele también obtener valores altos en las otras, y viceversa.

Así, catorce entrevistados obtuvieron el valor *alto*, de los cuales nueve obtuvieron el valor máximo, seis. Estos últimos, a lo largo de las entrevistas, promovieron la realización de distintas innovaciones en el plano educativo, pero además, emplearon en sus discursos términos recurrentes como “marco curricular común”, “enfoque de competencias”, “perfiles de egreso”, “proyectos pedagógicos por centro”, “nuevas tecnologías”. Se observa así una suerte de grupo reformista, que posee un discurso compartido y planifica cambios en una determinada dirección.

En el otro extremo, cinco entrevistados manifestaron una baja propensión al cambio, rechazando cualquier propuesta de modificación de la escuela media. Se defienden el enciclopedismo, la enseñanza centrada en contenidos y la homogeneidad del currículum. También ven amenazado el rol del docente en un escenario de cambios, tanto en el aula como en la arena política, donde los técnicos pudieran tener un papel mayor, e identifican los cambios con las políticas neoliberales. Aquí se ubican exclusivamente entrevistados vinculados a los colectivos docentes de Secundaria: un dirigente sindical, un dirigente de la ATD, dos militantes frenteamplistas y un técnico.

6. Sobre inclusión y cambio: diferencias transversales y dos posturas opuestas en el debate educativo de la izquierda política

A partir de lo analizado, se realizó un último cuadro donde se ubicó a los entrevistados en función a la postura sostenida para ambas dimensiones, el grado de inclusión y la propensión al cambio. De este modo, se observó que, a excepción de A5 y T5, los entrevistados con una postura más inclusiva fueron los que promovieron mayores cambios y, contrariamente, aquellos menos inclusivos mostraron una mayor resistencia a modificar aspectos estructurales.

Cuadro 12. Resumen de grado de inclusión y propensión al cambio

Resumen cambio		Resumen inclusión												
		Bajo			Medio				Alto					
		-3	-2	-1	0	1	2	3	4					
Alto	6	P1					A6	A3	A1	AM1	MI	T1	T2	T3
	5					T4		A2						
	4				AD2	S2								
	3	A5												
Medio	2				A4	P2		AM2						
	1					AD1								
	0													
Bajo	-1													
	-2	ATD1	S1	M2									T5	
	-3	M3												

Fuente: elaboración propia

De este modo, es posible constatar una gran heterogeneidad entre las posturas dentro del FA y entre el partido de gobierno y los sindicatos docentes en relación a las dos dimensiones contempladas. Ello implica que, por un lado, no existe un consenso en cuanto a la necesidad de incluir a todos los adolescentes en el sistema educativo formal, a pesar de que así lo establece la nueva ley de educación. Pero a su vez, por el otro, tampoco existe un acuerdo con respecto a la promoción de determinados cambios en el formato escolar, anunciados en el marco de la campaña electoral de 2014.

De estas diferencias se desprenden dos conjuntos de entrevistados con visiones opuestas, en cada una de estas tensiones. En el primero de estos dos grupos, ubicado en el cuadrante superior derecho del cuadro 12, conformado por cinco autoridades, tres técnicos y un militante joven de la Comisión de Educación del FA, se adoptó una postura más inclusiva y más propensa al cambio. Se identificó en la estructura y el formato escolar tradicional de Secundaria el principal obstáculo

para la inclusión de todos los adolescentes uruguayos en el sistema educativo formal. Se criticó su carácter propedéutico y piramidal, y se cuestionó a la repetición como dispositivo pedagógico.

A su vez, se propuso la implementación de ciertos cambios, como la promoción de un marco curricular común para facilitar el tránsito educativo entre la escuela primaria y la media. También se promovió el enfoque de las competencias y el desarrollo de proyectos pedagógicos por centro educativo, que adapten una parte del curriculum a su realidad, y se impulsó la profundización del Plan Ceibal. Estos entrevistados compartieron un discurso común, donde se repitieron los mismos términos e ideas, dando cuenta de un diálogo entre ellos y de un sistema de creencias compartido.

En el otro extremo, cuatro entrevistados ubicados en el cuadrante inferior izquierdo del cuadro 12 representan a otro grupo que también comparte un sólido sistema de creencias. Estos se encuentran más vinculados a las esferas sindicales de la rama Secundaria de la educación media: un dirigente sindical de FENAPES, un representante de la ATD de Secundaria y dos militantes históricos de la Comisión de Educación del FA. Ninguna autoridad se encuentra de manera "pura" dentro de este conjunto de entrevistados, tampoco las autoridades electas por los colectivos docentes.

Desde esta postura, al considerarse que los principales problemas del sistema educativo no se encuentran dentro, sino fuera de él, en la falta de esfuerzo y disciplina de los jóvenes y en la falta de apoyo de sus familias, no parecería necesario generar grandes transformaciones dentro de la escuela media. De este modo, la calidad educativa se asoció con la exigencia y el sacrificio, por lo que facilitar el tránsito educativo entre los ciclos o pensar en medidas alternativas a la repetición conspiraría contra la misma. Paralelamente, se defendió el formato escolar clásico y la homogeneidad de los currículos en todos los centros y se miró con desconfianza la incorporación de nuevas tecnologías en el aula.

El resto de los entrevistados, autoridades electas por el gobierno o por los docentes, parlamentarios, un técnico y un sindicalista de AFUTU, poseen posiciones más híbridas en ambas dimensiones. Entre ellos, los entrevistados vinculados a la

UTU, que comparten una postura similar frente a la implementación de algunos cambios, poseen puntos de vista más diversos en cuanto a la inclusión educativa.

A partir del análisis realizado, en el futuro se podrían agregar nuevas variables que representarían otras posibles tensiones en la política educativa. Entre ellas se podría pensar en indagar las posiciones con respecto a los sentidos que debería tener la educación media actual; la relación entre la educación y el mercado de trabajo; la inclinación por reformas de tipo comprensivo o el fortalecimiento de una diversificación temprana; la manera cómo se asignan las horas docentes o incluso las posturas frente a cómo implementar de cambios en materia educativa, de modo más racionalista y vertical, o más incrementalista y participativo. Paralelamente, resultaría un desafío interesante extender y adaptar la aplicación de estos dos índices, de "Inclusión" y "Cambio", a otras realidades nacionales. De este modo, se podría analizar, comparar y sistematizar las distintas tensiones y debates vigentes en las agendas de política educativa en la región.

Recibido: 28/11/2016

Aceptado: 25/3/2017

Notas

¹ El Plan CEIBAL le otorgó una laptop a todos los estudiantes y docentes de la escuela primaria y media básica y permitió las capacitaciones docentes virtuales, las evaluaciones en línea y el dictado de clases virtuales.

² En Uruguay, los partidos han ocupado históricamente un papel central en la política nacional, lo que llevó a los académicos nacionales a calificar la democracia uruguaya como una "partidocracia" (Caetano, Pérez y Rilla, 1987).

³ Los entrevistados fueron frenteamplistas independientes o simpatizantes de distintos sectores del FA como el Movimiento de Participación Popular, el Partido Comunista del Uruguay, el Partido Socialista, el Frente Liber Seregni, Casa Grande, el Partido por la Victoria del Pueblo y la Vertiente Artiguista.

⁴ En negrita se señala la codificación que se utilizó para comprender los cuadros de análisis.

⁵ En Uruguay la educación no es regida por un Ministerio, sino por una Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), autónoma del Poder Ejecutivo, dirigida por un Consejo Directivo Central (CODICEN) de cinco miembros y compuesta por cuatro Consejos Desconcentrados de tres miembros: el Consejo de Educación Primaria (CEP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico - Profesional (CETP-UTU) y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

⁶ A partir de la ley 18.437 de 2008, dos de los cinco Consejeros del CODICEN y uno de cada Consejo Desconcentrado son electos directamente por el cuerpo docente (art.65), mientras el resto continúa siendo nombrado por el gobierno.

⁷ Las Asambleas Técnico Docentes constituyen órganos deliberantes con facultades de iniciativa y asesoramiento en materia técnica y pedagógica a las autoridades de cada Consejo Educativo.

⁸ La Unidad Programática de Educación es la encargada de redactar el capítulo de política educativa dentro del programa oficial del FA que se presenta a las elecciones nacionales.

⁹ A modo de ejemplo, en Montevideo en el primer año de la educación secundaria repitieron el 42,2% de los estudiantes (ANEP, 2014).

¹⁰ El Instituto Crandon es un colegio privado histórico, fundado en 1879.

Bibliografía

- ARISTIMUÑO, A.; DE ARMAS, G. (2012) *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. UNICEF, Montevideo.
- BRASLAVSKY, C. (2001) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Buenos Aires.
- CAETANO, G.; PÉREZ R. Y RILLA, J. (1987) "La partidocracia uruguaya. Historia y teoría de la centralidad de los partidos políticos". *Cuadernos del CLAEH*, No 44, 37-61.
- CEPAL (2014). Base de datos CEPALSTAT. Acceso en diciembre 2014. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp
- COLL, C. (2013) "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje". *Revista Aula de Innovación Educativa*, No 219, 31-36.
- DUBET, F. (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2008) "La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas". En Tiramonti, G., Montes, N. (org.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. FLACSO, Manantial, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, T. (2010) "El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)". *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, No 19, 143-163.
- FILARDO, V., y MANCEBO, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay, ausencias, tensiones y desafíos*. Tradinco, Montevideo.
- FILGUEIRA C., RODRÍGUEZ, F., FUENTES, A. (2006) "Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay". Documento de Trabajo del IPES. *Monitor Social del Uruguay* No 9. UCUDAL, Montevideo.
- MAXWELL, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- PERRENOUD, p. (1996) "Lorsque le sage montre la lune...l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire". *Éduquer & Former, Théories et Pratiques*. No 5-6, 3-30.
- TEDESCO, J. C. (2003) "Prólogo". En Tenti Fanfani, E. (org.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2003) "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización." En Tenti Fanfani, E. (org.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Ed. Altamira, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional", en *Revista Iberoamericana de Educación* No 50, 23-39.
- TIRAMONTI, G. (2011) "Presentación". En Tiramonti, G. (org.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens, Rosario.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid.

Juego, juguete e historicidad
Cuestiones teóricas e intervención.

Angela Rídao - Ana María Montenegro
AEA Editorial Académica Española
Año 2017
(50 pág.)

Índice
Agradecimientos

Introducción

Capítulo I .El juego y el juguete. Constructos y mediadores socio-culturales.

1. Juego Y juguete como objeto sociocultural
2. El juguete: demarcaciones entre el soporte material y la subjetividad

Capítulo II. Juguetes y subjetividad. Entre la intervención y la memoria colectiva.

1. Memoria colectiva, relato biográfico y dialogo inter- generacional
 2. Museo del Juguete de Tandil. Patrimonio e intervención
 - a. Los juguetes del Museo: del inventario a la memoria colectiva.
 - b. La Muestra: un encuentro intergeneracional
 3. Juegos, juguetes e historicidad.
- Bibliografía

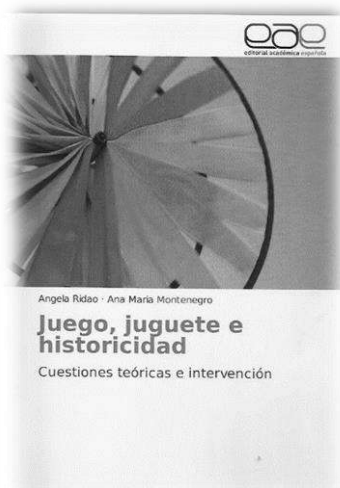
Anexo

1. Inventario del Museo del juguete de Tandil.

- Lámina 1. Muñecos
Lámina 2. Medios de transporte
Lámina 3. Juegos de competencia
Lámina 4. Objetos destacados

2. Muestra Los juguetes de los Niños. Historia y Mediación.

- Lámina 1. Juguetes cedidos por familias
Lámina 2. Recorriendo la muestra



**Políticas de Educação Superior e Docência Universitária:
Diálogos sul-sul.**

Altair Alberto Fávero - Gionara Tauchen (Orgs.)
Editora CRV
Año 2016
(452 pág.)

Eixo temático: Políticas de Educação Superior

Capítulo 1: EL ROL DEL BANCO MUNDIAL EN LA CONFORMACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS SOCIEDADES EN DESARROLLO

Oscar Espinoza

Capítulo 2: ENTRE LA DEPENDENCIA DE LA TRAYECTORIA Y LA EXPANSIÓN INSTITUCIONAL. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN URUGUAY (2005-2015)

Nicolás Bentancur Emiliano Clavijo

Capítulo 3: PROGRAMAS INSTITUCIONALES PARA LA PREVENCIÓN DE LA EVASIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eliana Ortiz Castilla - Gionara Tauchen

Capítulo 4: GARANTIA DA QUALIDADE E AVALIAÇÃO: um estudo comparado no âmbito da CPLP

Gionara Tauchen- Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes - Catia Piccolo Devechi

Capítulo 5: INTERNACIONALIZACIÓN COMO CONSUMO: experiencias de movilidad académica internacional en la IAEMex

Aristeo Santos López

Capítulo 6: EL OFICIO DE ENSEÑAR POLÍTICA EDUCATIVA: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina

Renata Giovine

Capítulo 7: GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ANGOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Alfredo Gabriel Buza - Juliana Lando Canga

Capítulo 8: REDES DE COOPERAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA

Camila Ferreira Pinto das Neves - Gionara Tauchen

Capítulo 9: PRÁTICAS LECTIVAS NO MUNICÍPIO DE BENGUELA-ANGOLA: uma preocupação e um desafio às instituições de formação de professores?

Ermelinda Monteiro Silva Cardoso - Alberto Domingos Jacinto Quitumbo

Eixo temático: Docência Universitária

Capítulo 10: POR UM NOVO ESPÍRITO CIENTÍFICO NA DOCÊNCIA UNIVERSITARIA: revisitando a epistemologia de Gaston Bachelard

Altair Alberto Fávero - Carina Tonieto

Capítulo 11: OS PROFESSORES INICIANTE DA UNIVERSIDADE DE CABO VERDE: compreendendo os movimentos construtivos da docência

Daniele Simões Borges - Neusiane Chaves de Souza - Gionara Tauchen

Capítulo 12: O STRESS NA DOCENCIA INICIANTE: vivências e percepções no contexto universitario

Fernanda Fátima Cofferi - Gionara Tauchen

Capítulo 13: DIVERSIDADE E INTERAÇÕES DOCENTES NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DE UMA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR: possibilidades e contingências

André Martins Alvarenga - Gionara Tauchen - Bruna Telmo Alvarenga

Capítulo 14: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o currículo e as agües de permanência nos cursos de graduação da Universidade Federal De Santa Maria

Eliane Sperandei Lavarca - Fabiane Adela Tonetto Costas



Capítulo 15: AMBIENTES VIRTUAIS E MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS: é possível?

Vanise Mello Lorensi - Fabiane Adela Tonetto Costas

Capítulo 16: BLENDED-LEARNING: modalidades híbridas na docência em cursos superiores de formação de professores

Elena Maria Mallmann

Capítulo 17: INOVAÇÕES NAS ORIENTAÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO: o potencial das tecnologias criativas

Ilse Abegg - Fábio da Purificação de Bastos

Capítulo 18: A DIMENSÃO PEGAGÓGICA DO CINEMA NEGRO E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE AFIRMAÇÃO POSITIVA DO IBERO-ÁSIO-AFRO-AMERÍNDIO: pontos de compreensão da identidade de pessoa em condição de rua

Celso Luiz Prudente

SOBRE OS AUTORES

Publicaciones anteriores de miembros del NEES

NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Editorial Espacios en Blanco – Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. **(Nº 14)**.

CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 14)**.

ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 14)**.

LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. **(Nº 17)**.

HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. **(Nº 18)**.

MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.

GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.

ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico:*

- Disciplinas, estudiantes y profesores.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina.* Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 19)**.
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina.* Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20)**.
- BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas.* Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. **(Nº 21)**
- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.* Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 21)**
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina.* Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil. Argentina. **(Nº 21)**
- MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales.* Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 22)**
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas.* Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina. **(Nº 22)**
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911).* Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 23)**
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza.* Ed. La Colmena. **(Nº 23)**
- TELLO, C. y PINTO DE ALMEIDA, M.L. (org.) GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.* Mercado de Letras, Brasil. **(Nº 24)**
- QUILES DEL CASTILLO, M.N., MORALES, F.J., FERNÁNDEZ ARREGUI, S. y MORERA BELLO, M.D. (Ed.) BALDUZZI, M.M. (2014) *Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín (Nº 24)*
- CHAPATO, M.E. y DIMATEO, C. (Comp.) GOÑI, J. y PETERS; J. M. (2014) *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes.* Ed. Biblio. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 25)**
- CORBALÁN, M.A. (Coord.) HUARTE, G.; MANZIONE, M.A.; GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.B.; ZELAYA, M. (2014). *La cultura al poder. Brasil, México, Colombia, Argentina.* Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina **(Nº 25)**
- GARCÍA, L. B., MANZIONE, M. A. Y ZELAYA, M. (2015) *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio.* Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires. Argentina **(Nº 26)**
- PEREYRA, A. Y OTROS (comp.) LAXALT, I. (2015) *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense.* Editorial Universitaria UNIPE. La Plata. Argentina. **(Nº 26)**
- TELLO, C. (comp.) GIOVINE, R. (2015) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico.* Editorial Autores de Argentina. E-Book. **(Nº 26)**
- GIOVINE, R., MONTENEGRO, M.A. Y MARTIGNONI, L. (dir.) SUASNABAR, J.; CORREA, N.; BIANCHINI, M.L.; RIDAO, A.; MIRALLES, A.; CUCHAN, N.; MÉNDEZ, J.; VUKSINIC, N.; PERALTA, R.M. *Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar.* Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina. **(Nº 27)**
- LAMFRI, N. Z. (Coord.) DI MARCO, C.; GARCÍA, L.B.; ARAUJO, S.; BALDUZZI, M.; CORRADO, R.; WALKER, V. *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior.* Encuentro Grupo Editor. Córdoba. Argentina. **(Nº 27)**

MARTIGNONI, L. Y ZELAYA, M. (comp.) DI MARCO, C.; GARCÍA, L. B.; ZELAYA, M.; MARTIGNONI, L.; MONTENEGRO, A.; MANZIONE, M. Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación. Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina. (Nº27)
LANGER, E. Y BUENAVENTURA, B. (Comp.). GIOVINE, R. Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte. Ediciones del Gato Gris. Chubut. Argentina. (Nº27)

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo Word por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los artículos serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema "Blind Review" - El título completo del artículo, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, correo electrónico, números de teléfono y/o fax del autor deben ser insertos en un archivo Word aparte, a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página del texto debe incluir el título y omitir autor/es, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser escritos en página tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12 e interlineado 1,5. Los artículos tendrán un máximo de 20 páginas.

Títulos, resumen y palabras clave - El título (en español e inglés) deberá especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés ("Key Words") que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se utiliza el *APA Manual*¹. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numerados de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una página separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas, siguiendo las normas de citación que se ejemplifican a continuación:

* Libros:

CHIROLEAU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

*Capítulos de libros

CHIROLEAU, A. (2001) "La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados" en CHIROLEAU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

* Revistas:

POPKEWITZ, T. (2012). "Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, No 15 Junio, 17-39.

*Publicaciones electrónicas

POPKEWITZ, T. (2012). "Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, No 15, Junio,

¹ Disponible en: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

17-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804002> (Consulta: fecha)

En todos los casos si hay más de un artículo del mismo autor repetir el apellido y nombre todas las veces (NO USAR LÍNEAS)

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a dos *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En caso de discrepancia entre los mismos se recurrirá a un tercero. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Cesión de derechos y originalidad - Los autores deberán remitir una vez aprobados los artículos para su publicación, las cartas de cesión de derechos de autor y de declaración de originalidad y no publicación simultánea a la Revista *Espacios en Blanco*.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista *Espacios en Blanco*

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. (54-249) 4439688 – internos 201/206 - 4439750/51/52. Fax: 4439750 – interno 223.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Normas para a publicação de colaborações

Procedimento – O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista. Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado o sistema duplo-cego

“Blind Review”, de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo. Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail. A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.

Apresentação e extensão – Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 20 páginas.

Títulos, resumo e palavras-chave – Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.

Citações e Referências – Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual*. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses. As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.

Ilustrações, figuras, quadros e tabelas - As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.

Notas de rodapé - As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.

Bibliografia - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficas citadas do seguinte modo:

* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em itálica ou cursiva, editora, local de edição.

* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, nome da revista ou periódico em itálica ou cursiva, número do volume, número da revista, mês (se corresponder), ano.

Avaliação - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.

Direito de réplica - O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación*, estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.

Responsabilidade Editorial - O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se da mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.

Cessão de direitos e originalidade - Os autores devem apresentar, junto com os artigos as cartas de cessão de direitos, direitos autorais e declaração de originalidade nem publicação simultânea aos Blanks Diário.

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.

E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

"Espacios en Blanco" desea establecer el canje de su revista con revistas similares.

"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.

"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

"Espacios en Blanco" desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

A la Directora de la Revista Espacios en Blanco

Dra. Renata Giovine

S / D

Por la presente, y en relación con el artículo publicado en el último número de su revista titulado "Estudio de las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en educación secundaria", el autor principal del mismo manifiesta su interés y la necesidad de publicar la siguiente fe de erratas, con objeto de aclarar algunos puntos sobre la escala empleada en el estudio e indicar algunos de los trabajos previos en los que ese artículo se ha fundamentado y que constituyen las fuentes subsidiarias que es necesario citar.

En primer lugar, me gustaría señalar que dicho trabajo se enmarca dentro de una de las líneas de investigación del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra (España), iniciada y desarrollada por los profesores María Carmen González-Torres y Javier Tourón en la década de los años noventa, en la que el autor de este pliego de descargo realizó su tesis doctoral (Torrano, 2005 /dirigida por la profesora M. C. González-Torres), dedicada al estudio de las interrelaciones entre cognición y motivación y su repercusión en el rendimiento académico.

Los trabajos de la línea de investigación comentada se centraron originalmente en el análisis del papel de algunas variables motivacionales, concretamente, el autoconcepto, en el aprendizaje escolar, en la motivación académica, en la autorregulación del aprendizaje y en el rendimiento (González-Torres y Tourón, 1992; González-Torres, 1997). En este marco se realizó una tesis doctoral (Roces, 1996) sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje más empleadas por los estudiantes de universidad, en la que se llevó a cabo el estudio de validación del MSLQ al ámbito universitario español, lo que dio lugar a la creación del instrumento conocido como CEAM II -Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación- (Roces, Tourón y González-Torres 1995).

En nuestra investigación, lo cual no se ha dejado claro explícitamente en el artículo publicado en esta revista, se decidió emplear esta adaptación del MSLQ, o sea el CEAM II, ya que era el instrumento con el que estábamos más familiarizados, adaptado al español y contaba con un modelo teórico contrastado empíricamente. En nuestro caso, nuestra intención era comprobar ahora, en el ámbito de Educación Secundaria, si existían los mismos problemas con las subescalas cognitivas en la población universitaria donde inicialmente se empleó dicha escala. En la parte de la discusión de este artículo se debería haber tratado más pormenorizadamente los resultados obtenidos con el CEAM en la población universitaria (Roces, 1996) y en la muestra de secundaria

Considero justo dar a conocer todos estos hechos, ya que ayudan a contextualizar el marco y las investigaciones previas que permitieron llevar a último término el trabajo publicado en su revista. Asimismo, desde aquí solicito las disculpas públicas pertinentes a los autores señalados anteriormente, ya que parte de sus trabajos no fueron mencionados en nuestro artículo, cuestión deleznable y que, en aras de la honestidad académica que debe regir nuestras actuaciones, no debería jamás haber ocurrido.

Bibliografía

González Torres, M. C. (1999). La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA (2ª ed.). Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27741>

González Torres, M. C. y Tourón, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento académico: sus implicaciones en la motivación y la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA (2ª ed.). Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21388>

González Torres, M. C. y Torrano, F. (2008). Methods and instruments for measuring self-regulated learning. En Antonio Valle, José Carlos Núñez, Ramón González Cabanach, Julio A. González-Piendi y Susana Rodríguez (Eds.) Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom (pp. 201-219). New York: Nova Science Publishers.

Roces, C. (1996). Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad. Tesis doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.

Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M. C. (1995). Validación preliminar de CEAM II. Psicológica, 16, 347-366. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/19176?locale=en>

Torrano, F. (2005). Análisis de las interrelaciones entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. Tesis doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra

Firma
Fermín Torrano